

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



*B-Learning* e expressão de emoções na formação de adultos: contributo para a mudança  
de práticas no modelo de ensino

Ana Isabel do Nascimento Ferreira Runa

Tese orientada pela Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda, especialmente  
elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação na Área de especialização  
Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2013



## **Dedicatória**

Este trabalho é dedicado ao meu pai que não pode estar presente num momento tão importante da minha vida.



## **Agradecimentos**

Este trabalho materializa um projeto que, embora de natureza individual e por vezes solitário, nunca se concretizaria sem o contributo e o apoio de todos aqueles que comigo o partilharam. A estes quero deixar aqui o meu mais sentido agradecimento.

À minha família, em particular à minha mãe que se viu privada por várias vezes da minha companhia, aqui fica o meu sincero e afetuoso agradecimento.

Aos meus colegas de trabalho Inês Ribeiros e Liesmet Pérez Andrés pelo apoio e contributo precioso na tradução e retroversão de um dos instrumentos de medida utilizados neste estudo.

Aos estudantes que participaram no estudo e que pacientemente e com seriedade colaboraram no mesmo. Sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho de investigação.

Aos investigadores M<sup>a</sup> Angeles Rebollo, Félix Neto, João Moreira, Luísa Faria & Nelson Lima Santos pela cedência e autorização de uso das escalas utilizadas neste estudo.

À minha orientadora, a Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda, um especial agradecimento pelo rigor científico que sempre imprimiu a este trabalho, pela sábia orientação e pelo apoio extraordinário e amizade que me deu durante todo o processo de realização do trabalho. Sem ela dificilmente teria conseguido levar a bom porto este trabalho. Muito obrigada!



## Resumo

Este trabalho teve como objetivo verificar o estado emocional de 37 estudantes, do 1º ano de licenciatura, face ao modelo de ensino em *b-learning* de uma escola privada de ensino superior da região de Lisboa. Para o efeito realizámos um estudo experimental com um *design* pré-experimental de grupo único com três momentos de avaliação e descrição do processo. A recolha dos dados empíricos relativos às variáveis do estudo foi efetuada através de escalas e de entrevistas *focus group* e ainda das mensagens de fóruns e de e-mails. Para a interpretação dos dados, resultantes da aplicação das escalas, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial. As entrevistas e as mensagens dos fóruns e dos e-mails foram objeto de análise de conteúdo. A triangulação dos resultados, e a sua discussão à luz das teorias estudadas, permitiu testar as hipóteses centrais do estudo, a saber: a relação entre o modelo de ensino e a observação, ao longo do tempo, de mudanças dos estados emocionais dos estudantes, da sua perceção de autonomia na aprendizagem *online* e do sentimento de satisfação com a vida. Pretendeu-se ainda verificar de que modo estas variáveis se relacionaram entre si.

Os resultados obtidos revelaram que as emoções positivas foram mais experienciadas do que as negativas, estando associadas ao apoio dos professores e a uma maior perceção de autonomia na aprendizagem. As emoções negativas relacionaram-se com a ausência de apoio e a dificuldade sentida na conciliação da vida profissional com a académica. Este tipo de emoções levam-nos a recomendar a alteração de práticas associadas ao modelo de ensino, tendo em vista o bem-estar emocional dos estudantes/adultos. Os resultados deste estudo sugerem ainda a necessidade de se continuar a realizar investigações neste âmbito, centrando-se agora no estado emocional dos professores.

Palavras-chave: *Blended learning*, Emoções, Ensino superior, Formação de adultos.





## **Abstract**

This study aimed to determine the emotional state of 37 students, 1st year undergraduate, regarding teaching models in b-learning from a private school of higher education in the Lisbon region. For this purpose we conducted a pre-experimental study in a unique group with three assessment moments and description of the process. The empirical data related to the variables of the study was conducted with scales and focus group interviews and also forum messages and e-mails.

For data interpretation that resulted from applying scales we used the descriptive and inferential statistics. The interviews, forum and emails messages were subjected to content analysis. Data triangulation, and their discussion according to the theories studied, allowed the testing of the central hypotheses of the study: the relation between the teaching model and the observation, throughout time, of changes in emotional states of students, their perception of autonomy in online learning and the feeling of satisfaction with life. The study also intended to verify how these variables were related to each other.

The results revealed that positive emotions were more experienced than the negative, being associated to the support from teachers and higher perception of autonomy in learning. Negative emotions related to the absence of support and the difficulty experienced in reconciling professional and academic life. This kind of emotions lead us to recommend changing practices associated to the teaching model, in view of emotional wellbeing of adults students. The results of this study also suggest the need for further research in this field, now focusing on the emotional state of teachers.

**Keywords:** Adult learning, Blended learning, Emotions, Higher education.

## Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral .....	x
Índice de Figuras .....	xvii
Índice de Quadros .....	xviii
Abreviaturas e Siglas .....	xxi
Introdução .....	1
Enquadramento Teórico da Investigação .....	1
Enquadramento da Investigação .....	5
Problema, Questões e Hipótese de Investigação .....	6
<i>Design</i> de Investigação .....	8
Estrutura do Trabalho .....	8
Capítulo I – Revisão de Literatura.....	13
Teorias das Emoções .....	13
Perspetiva Filosófica da Emoção.....	15
Breve retrospectiva histórica. ....	17
Perspetiva Biológica da Emoção .....	26
Aspetos Cognitivos da Emoção .....	28
Aspetos Sociais e Culturais da Emoção .....	30
Socialização Emocional.....	33
Estudos sobre as Emoções na Comunicação Online .....	36
Educação e Aprendizagem nos Adultos .....	41

Paradigma Andragógico e Aprendizagem Autodirigida .....	45
Críticas ao modelo andragógico e à autodireção na aprendizagem.....	48
Emoção e Educação.....	52
Estudos sobre as Emoções dos Adultos na Aprendizagem e Comunicação Online.....	57
E-Learning e B-Learning.....	71
Comunicação e Tutoria <i>Online</i> numa Escola de Ensino Superior Privado .....	84
Capítulo II - Metodologia de Investigação .....	93
Problema, Questões e Hipóteses de Investigação.....	93
Desenho da Investigação .....	99
Amostra .....	102
Caraterização da Amostra.....	104
Instrumentos de Recolha de Dados .....	108
Escala .....	111
Satisfação com a Vida .....	112
Inventário de Estados Afetivos (IEA-R) .....	114
Escala de Autoaprendizagem.....	117
Questionário sobre Aprendizagem Online .....	118
Tradução e Testagem do Questionário. ....	119
Características Psicométricas das Escalas .....	122
Escala de satisfação com a vida.....	122
Determinação da sensibilidade dos itens. ....	122
Validade fatorial. ....	123
Questionário sobre Aprendizagem <i>Online</i> .....	123
Sensibilidade dos itens. ....	123
Validade fatorial.....	125

Inventário de Estados Afetivos (IEA-R) .....	129
Sensibilidade e fiabilidade.....	129
Escala de Autoaprendizagem.....	129
Sensibilidade e fiabilidade.....	129
<i>Fiabilidade.</i> .....	130
Entrevistas de Grupo .....	131
Técnicas de Tratamento dos Dados .....	135
Procedimentos de Aplicação dos Inquéritos e Escalas .....	136
Procedimentos na Realização das Entrevistas de Grupo .....	137
Validade e Fiabilidade da Investigação .....	139
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados.....	141
Competências Tecnológicas dos Sujeitos.....	144
Resultados Obtidos com as Escalas.....	153
Satisfação com a Vida .....	154
Testes não paramétricos.....	156
Estados Afetivos .....	156
Testes não paramétricos e paramétricos. ....	159
Autoaprendizagem.....	164
Teste não paramétrico e paramétrico.....	167
Bem-Estar Emocional e Mal-Estar Emocional.....	171
Teste não paramétrico.....	179
Análise de Conteúdo: Entrevistas de Grupo.....	194
1ª Entrevista de Grupo .....	194
Gestão autónoma da aprendizagem .....	202
<i>Apoio dos professores.</i> .....	205

Estado Emocional dos Entrevistados durante as Aulas a Distância: Entrevistas 1, 2 e 3 .....	207
Sentimentos e Emoções Positivas.....	208
Sentimentos e emoções negativas. ....	209
<i>Sentimentos e emoções face aos OA.</i> .....	210
<i>Sentimentos e emoções face ao apoio do professor.</i> ....	211
<i>Sentimentos e emoções face à ausência de apoio do professor.</i> ....	212
<i>Sentimentos/emoções face à realização de fóruns.</i> ....	214
<i>Sentimentos/emoções face a outros aspetos.</i> ....	215
Reflexo do Estado Emocional no Desempenho e Resultados Académicos: Entrevistas 1, 2 e 3 .....	220
Sentimentos Positivos.....	222
Sentimentos negativos .....	223
Representação/Significado da Conclusão do Curso a Nível Pessoal .....	224
Representação/Significado da Conclusão do Curso a Nível Familiar.....	225
Representação/Significado da Conclusão do Curso a Nível Social e Profissional .....	226
Análise de Conteúdo às Mensagens dos Fóruns e <i>E-mails</i> .....	227
Capítulo IV – Discussão dos Resultados.....	233
Reflexões Finais .....	261
Implicações Práticas do Estudo .....	261
Limitações do Estudo .....	263
Conclusão .....	265
Referências Bibliográficas.....	275
Apêndices.....	CD ROM

Apêndice A. Questionário de caracterização sociodemográfica e diagnóstico de competências tecnológicas dos sujeitos que participaram no estudo

Apêndice A1. Caracterização da amostra: gênero, Quadro 1

Apêndice A2. Distribuição dos sujeitos por gênero e faixa etária, Quadro 2

Apêndice A3. Distribuição dos sujeitos por gênero e estado civil, Quadro 3

Apêndice A4. Distribuição dos sujeitos por gênero e situação profissional, Quadro 4

Apêndice A5. Respostas dos sujeitos à questão: “já tiveram algum tipo de contacto com plataformas LMS (ex. Moodle)?”, Quadro 5

Apêndice A6. Respostas dos sujeitos à questão: “já frequentou algum curso em b-learning e/ou e-learning?”, Quadro 6

Apêndice A7. Respostas dos sujeitos à questão: “Frequência na utilização do correio eletrónico”, Quadro 7

Apêndice A8. Respostas dos sujeitos à questão: “Nível de à vontade na utilização do correio eletrónico”, Quadro 8

Apêndice A9. Respostas dos sujeitos à questão: “Frequência com que utiliza fóruns”, Quadro 9

Apêndice A10. Respostas dos sujeitos à questão: “Nível de à vontade no uso dos fóruns”, Quadro 10

Apêndice A11. Respostas dos sujeitos à questão: “Frequência com que utiliza Chat” (Skype, MSN), Quadro 11

Apêndice A12. Respostas dos sujeitos à questão: “Nível de à vontade no uso de Chat (Skype, MSN)”, Quadro 12

Apêndice A13. Respostas dos sujeitos à questão: “Frequência conversar por videoconferência”, Quadro 13

Apêndice A14. Respostas dos sujeitos à questão: “Nível de à vontade conversar por videoconferência”, Quadro 14

Apêndice A15. Respostas dos sujeitos à questão: “Frequência no uso de redes sociais (*Facebook, hi5*)”, Quadro 15

Apêndice A16. Respostas dos sujeitos à questão: “Nível de à vontade no uso de redes sociais (*Facebook, hi5*)”, Quadro 16

Apêndice A17. Distribuição dos sujeitos por grupos etários no uso das redes sociais, Quadro 17

Apêndice B. Escala de Satisfação com a Vida

- Apêndice B1. Análise Fatorial Exploratória, Satisfação com a Vida
- Apêndice B2. Consistência Interna, Satisfação com a Vida
- Apêndice B3. Teste Normalidade das variáveis, Satisfação com a Vida
- Apêndice C. Inventário de Estados Afetivos Reduzido
- Apêndice C1. Índices de Sensibilidade, itens do Inventário de Estados Afetivos Reduzido
- Apêndice C2. Análise Fatorial Exploratória, Inventário de Estados Afetivos Reduzido
- Apêndice C3. Teste Normalidade das variáveis, Inventário de Estados Afetivos Reduzido
- Apêndice D. Questionário de Autoaprendizagem
- Apêndice D1. Índices de Sensibilidade, itens da Escala de Autoaprendizagem
- Apêndice D2. Análise Fatorial Exploratória, Escala de Autoaprendizagem
- Apêndice D3. Teste Normalidade das variáveis, Escala de Autoaprendizagem
- Apêndice E. Inquérito Aprendizagem online (Escala de Bem-estar e Mal-estar emocional)
- Apêndice E1. Índices de Sensibilidade, itens das Escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional, Atividades *online* UC mais (validação das escalas), Quadro 1
- Apêndice E2. Índices de Sensibilidade, itens Escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional, Atividades *online* UC menos (validação das escalas), Quadro 2
- Apêndice E3. Análise Fatorial Exploratória, Escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional, Atividades *online* UC mais e menos, Quadro 3, 4, 5 e 6
- Apêndice E4. Análise Fatorial Exploratória (Rotação Varimax), Escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional (validação das escalas), Atividades *online* UC mais e menos, Quadro 7 e 8
- Apêndice E5. Consistência Interna, Escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional, atividades *online* das UC de que gosta mais e de que gosta menos (amostra de estudo)
- Apêndice E6. Índices de Sensibilidade, itens das Escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional, atividades *online* UC de que gosta mais e menos (amostra do estudo)
- Apêndice F. Caracterização da amostra (validação das escalas de bem-estar e de mal-estar emocional), Quadro 1, 2, 3 e 4
- Apêndice G. Guião das entrevistas de grupo 1, 2 e 3
- Apêndice G1. Transcrição da 1ª entrevista de grupo
- Apêndice G2. Transcrição da 2ª entrevista de grupo

Apêndice G3. Transcrição da 3ª entrevista de grupo

Apêndice G4. Quadro de análise de conteúdo das três entrevistas, Quadro 1- Gestão autônoma da aprendizagem

Apêndice G4. Quadro de análise de conteúdo - Estado emocional dos entrevistados durante as aulas a distância, entrevista 1, 2 e 3, Quadro 2

Apêndice G4. Quadro de análise de conteúdo- Reflexo do estado emocional dos entrevistados no seu desempenho e resultados acadêmicos, Quadro 3

Apêndice G5. Mensagens dos sujeitos do estudo registradas nos fóruns, por e-mail e no “café virtual”

#### Anexos

Anexo1. Mail de autorização para a utilização da escala de Satisfação com a Vida

Anexo2. Mail de autorização para a utilização da escala de Autoaprendizagem

Anexo3. Mail de autorização para a utilização do Inquérito de Aprendizagem online-escalas de Bem-estar e Mal-estar emocional



## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de análise.....	96
<i>Figura 2.</i> Momentos de Avaliação ao longo do ano letivo .....	101
<i>Figura 3.</i> Sentimentos indicados pelos sujeitos relativamente ao uso inicial da ORACLE .....	148
<i>Figura 4.</i> Diagrama de relações – Emoções Positivas .....	183
<i>Figura 5.</i> Diagrama de relações – Emoções negativas.....	185

## Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Idade</i> .....	105
Quadro 2. <i>Distribuição dos Sujeitos por Estado Civil</i> .....	106
Quadro 3. <i>Situação profissional</i> .....	106
Quadro 4. <i>Sensibilidade dos itens</i> .....	122
Quadro 5. <i>Estatística KMO e Teste de Bartlett</i> .....	125
Quadro 6. <i>Rotação Varimax</i> .....	126
Quadro 7. <i>Resultados obtidos do coeficiente de fiabilidade no estudo original e na validação da escala.</i> .....	127
Quadro 8. <i>Resultados Obtidos do Coeficiente de Fiabilidade no Estudo Original e na Validação da Escala</i> .....	127
Quadro 9. <i>Coeficiente de fiabilidade do IEA – R no estudo original e na amostra.</i> ....	129
Quadro 10. <i>Coeficiente de fiabilidade da escala de Autoaprendizagem no estudo original e na amostra.</i> .....	130
Quadro 11. <i>Aplicação dos instrumentos durante o ano letivo (2010/11).</i> .....	139
Quadro 12. <i>Utiliza o computador no seu dia-a-dia?</i> .....	144
Quadro 13. <i>De onde Costuma Aceder à Internet?</i> .....	145
Quadro 14. <i>Para que fins a utilizam?</i> .....	146
Quadro 15. <i>Se respondeu sim, indique em que contextos</i> .....	147
Quadro 16. <i>Estatística Descritiva da Escala de Satisfação com a Vida (3 momentos)</i>	155
Quadro 17. <i>Total momentos de avaliação Satisfação com a Vida</i> .....	156
Quadro 18. <i>Estatística Descritiva das Escalas do IEA – R (3 momentos)</i> .....	157
Quadro 19. <i>Domínio das Emoções Negativas</i> .....	160
Quadro 20. <i>Domínio das Emoções de Ativação Positiva</i> .....	160
Quadro 21. <i>Domínio das Emoções de Autoeficácia</i> .....	161
Quadro 22. <i>Domínio das Emoções de Serenidade</i> .....	161
Quadro 23. <i>ANOVA</i> .....	162
Quadro 24. <i>Correlação de Pearson entre a Escala de Satisfação com a Vida e as Subescalas de Emoções Negativas e de Serenidade (IEA – R)</i> .....	163
Quadro 25. <i>Estatística Descritiva das Dimensões da Autoaprendizagem (3 momentos)</i> .....	165

Quadro 26. <i>Dimensão Autonomia na Aprendizagem</i> .....	167
Quadro 27. <i>Dimensão Iniciativa na Aprendizagem</i> .....	168
Quadro 28. <i>ANOVA</i> .....	169
Quadro 29. <i>Correlação entre as Dimensões da Escala de Autoaprendizagem e os Domínios das Emoções de Serenidade e de Emoções Negativas (IEA - R)</i> .....	169
Quadro 30. <i>Estatística Descritiva das Escalas de Emoções Positivas e Emoções Negativas (Atividades/conteúdos online - UC de que gosta mais)</i> .....	172
Quadro 31. <i>Estatística Descritiva das Escalas de Emoções Positivas e Emoções Negativas (Atividades/conteúdos online - UC de que gosta menos)</i> .....	176
Quadro 32. <i>Emoções Positivas (UC de que gosta mais)</i> .....	180
Quadro 33. <i>Emoções Negativas (UC de que gosta mais)</i> .....	180
Quadro 34. <i>Emoções Positivas (UC de que gosta menos)</i> .....	181
Quadro 35. <i>Emoções Negativas (UC de que gosta menos)</i> .....	182
Quadro 36. <i>Correlações entre os Dados Sociodemográficos, as Emoções Positivas/Negativas e a Satisfação com a Vida (UC mais) - 1º momento</i> .....	188
Quadro 37. <i>Caracterização sociodemográfica dos entrevistados</i> .....	194
Quadro 38. <i>Aceitação da candidatura e funcionamento do curso em b-learning - Entrevista 1</i> .....	197
Quadro 39. <i>Emoções/sentimentos revelados nas mensagens dos fóruns e por e-mail</i> . 229	



## Abreviaturas e Siglas

ACP	Análise de Componentes Principais
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANOVA	Analysis of Variance
CMC	Comunicação Mediada por Computador
FaF	Face a face
IEA – R	Inventário de Estados Afetivos Reduzido
GBL	Gabinete de B-Learning
LMS	<i>Learning Management System</i>
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
KU	Kurtosis
MSN	<i>Microsoft Network Messenger Service</i>
O A	Objeto de Aprendizagem
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
SV	Satisfação com a Vida
SK	<i>Skewness</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>



## **Introdução**

### **Enquadramento Teórico da Investigação**

As emoções fazem parte da nossa existência enquanto seres individuais, bem como da nossa coexistência no palco social das interações sendo, por isso, vital tomar consciência e aprender a lidar com elas. Estas desempenham um papel central no equilíbrio e na saúde dos seres humanos. As emoções podem iluminar a nossa vida, como torná-la sombria e por vezes insuportável. As emoções associadas a uma ampla variedade de sentimentos, pensamentos e comportamentos desempenham um papel central em muitas atividades humanas. E são um fator determinante do sentimento de bem-estar subjetivo. São os sentimentos que conjuntamente com as emoções que os originam que “servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar (...) permitem-nos vislumbrar alguns mecanismos da própria vida no desempenho das suas tarefas.” (Damásio, 1995, p.17). O filósofo Nietzsche (1844-1900) considerava que as paixões por vezes possuem mais razão do que a própria razão.

Hochschild (1979, 1983, citado por Kemper, 2000) considera que a emoção tem uma função de sinalização, indicando-nos qual é o nosso lugar no mundo e definindo as nossas relações com os outros. A cultura socializa os seus membros para experimentar e expressar emoções em formas particulares.

Na sociedade de informação em que vivemos, a comunicação e a interação humana são, em grande parte, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cada vez mais este tipo de comunicação assume importância, ajudando a manter e a criar novas relações. Hoje em dia, e para muitas pessoas, é impensável viver sem um

computador e sem acesso à *Internet*. As pessoas recorrem à comunicação mediada por computador (CMC) não só para interagir a nível pessoal e profissional como para realizar o mais variado tipo de atividades e tarefas *online*. Este fenómeno tem vindo a suscitar o interesse por parte de vários investigadores, aumentando os estudos que recaem sobre a CMC, comparando com a comunicação face-a-face (FaF), em termos de estilo e de conteúdo. Os estudos realizados a partir da década de noventa (Derks et al., 2008) concluíram que as diferenças entre aqueles dois tipos de comunicação não são muito grandes. Ou seja, com o tempo, a CMC e a FaF não se diferenciam em termos de expressão dos nossos estados emocionais e de fornecer informações pessoais. Estes estudos comprovaram que, contrariamente ao que se defendia na década de oitenta, as emoções são abundantes e não há indicação que aquele tipo de comunicação seja frio e impessoal, nem que seja mais difícil comunicar emoções *online*. A expressão das emoções *online* tem a mesma qualidade, mas é experienciada de modo menos intenso, havendo um elevado controlo das nossas reações emocionais.

No que concerne à relação entre a emoção e a aprendizagem, Rager (2009) refere que estudiosos e praticantes em diversos campos da educação (Dirkx, 2001; Rompelman, 2002; Caine & Caine, 2006; Schutz & Pekrun, 2007), estão cada vez mais conscientes da importância do papel da emoção no processo de ensino e aprendizagem. Estes estudiosos sustentam que a emoção e a cognição não podem ser separadas no processo de aprendizagem, mas que ambas são parte integrante do mesmo. A emoção e a cognição são processos fortemente interrelacionados, significando isto que todo o pensamento é imbuído de emoção e vice-versa (Fineman, 1997). Segundo Phelps (2006), estudos realizados demonstram que a emoção influencia processos cognitivos como a atenção, a



memória e a recuperação de conhecimentos. Numa situação de aprendizagem, o direcionamento da atenção, os conteúdos armazenados e o modo como eles serão compreendidos e recuperados, sofrerão a influência de uma componente emocional, mesmo que tal não ocorra de uma forma consciente para o aluno. Segundo Damásio (1995), e no que respeita aos adultos, a avaliação que estes fazem da sua experiência de aprendizagem é fortemente influenciada por todo um repertório do conhecimento emocional acumulado, o que permite associar uma gama de experiências a emoções e sentimentos vivenciados anteriormente, assim como utilizar esse conhecimento na avaliação afetiva das situações.

A educação de adultos, no ensino superior universitário, tem procurado ir ao encontro da sociedade de informação através da crescente disponibilização de meios tecnológicos na sala de aula e da existência de mais cursos ministrados por computador. Deste modo aposta-se cada vez mais numa instrução suportada na *Web*, oferecendo cursos em formato *e-learning* e/ou *b-learning*. Com o objetivo de apoiar o processo de ensino e aprendizagem foram desenvolvidos sistemas de gestão da aprendizagem: as plataformas *Learning, Management, System* (LMS), permitindo uma rápida publicação, distribuição e atualização de conteúdos, através da diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Usualmente, estes cursos funcionam num formato que requer uma certa autonomia na gestão da aprendizagem. Mas, os contextos de aprendizagem devem incorporar metodologias, atividades e recursos apoiados em relações de colaboração entre os estudantes e o professor, orientados para promover essa mesma autonomia. De facto, quanto mais desenvolvida estiver esta competência (capacidade de autoestudo e

autoaprendizagem) nos estudantes/adultos universitários, maior facilidade vão ter na sua aprendizagem a distância (online). Mas, pelo facto de serem estudantes/adultos, e universitários, esta competência está à partida assegurada?

A teoria andragógica, iniciada por Malcom Knowles em 1970 sobre a educação de adultos, defende que estes têm uma profunda necessidade psicológica de serem tratados como indivíduos capazes de se autodirigir. Knowles considera que esta necessidade resulta do facto de o autoconceito dos indivíduos, à medida que vão amadurecendo, evoluir de uma personalidade dependente para uma mais independente e autodirigida. A iniciativa, a responsabilidade e o controlo do processo de aprendizagem está nas mãos do educando. Este é o centro de todo o processo, daí a designação de aprendizagem autodirigida. Contudo, a investigação tem demonstrado que nem todos os adultos são autodirigidos, isto é, os educandos podem ser muito autónomos em relação a um campo de estudos, com o qual estão familiarizados, mas não serem capazes de se autodirigir quando a temática é nova, isto pelo menos no início, necessitando do apoio do professor/formador (Oliveira, 1997). Alguns educandos adultos até preferem ser dirigidos pelo professor/formador a serem os principais intervenientes no processo de aprendizagem, sentindo dificuldades quando têm de pensar por si próprios e participar na aula (McGrath, 2009).

A emoção desempenha um papel crucial, não só na aprendizagem em geral, mas na aprendizagem autodirigida em particular (Rager, 2009). A autora considera que o papel da emoção na aprendizagem autodirigida não é abordado pela literatura de forma explícita, como o é em relação a todos os outros tipos de aprendizagem. Como tal é necessário preencher este vazio.

A expressão e a implicação das emoções na aprendizagem e na formação *online*, dos estudantes/adultos no ensino universitário, começam a ser, cada vez mais, objeto de interesse e de estudo. Considera-se, por isso, pertinente e premente o seu estudo, dado o recurso, cada vez maior, às TIC como meios de renovação de metodologias e estratégias didáticas.

A literatura sobre emoções na aprendizagem de adultos, num ambiente de aprendizagem virtual e *online*, indica-nos que emoções como medo e ansiedade, por um lado, e motivação e *engagement*, por outro, encontram-se envolvidas no processo de aprendizagem, podendo contribuir para agilizar ou dificultar esse processo (Conrad, 2002). O facto de o adulto ter de assumir novamente o papel de aprendiz, em particular num ambiente de aprendizagem que lhe é desconhecido, poderá contribuir para o surgimento de sentimentos mistos e aparentemente contraditórios, por exemplo o sentimento de ansiedade poderá estar associado ao confronto com algo que não lhe é familiar, gerando o medo e o receio de fracassar (Short & York, 2002), mas ao mesmo tempo poderá produzir curiosidade e interesse na exploração desse mesmo ambiente de aprendizagem.

### **Enquadramento da Investigação**

Na base da escolha do tema proposto para investigação estão motivações de carácter pessoal, a saber: experiência de 29 anos na formação de adultos numa escola particular de ensino superior da região de Lisboa; formação de pós-graduação na área do multimédia e novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); lecionação de unidades curriculares que apelam à utilização e integração das TIC nas atividades

curriculares e a colaboração no gabinete de apoio ao *b-learning* (GBL) na qualidade de tecnóloga.

O interesse pelo tema explicou-se, ainda, por fatores de ordem social como a elevada afluência ao ensino superior, por parte dos adultos, pela via dos maiores de 23 anos (decreto – lei nº64/2006 de 21 de Março). De facto tem-se verificado uma elevada afluência ao ensino superior por parte dos adultos. A escola onde leciona a autora é prova disso. Aquela tem procurado corresponder à procura, oferecendo um leque variado de cursos, e às expectativas da sociedade de informação, integrando as TIC nas suas metodologias e estratégias de ensino, tentando contribuir para a promoção de uma aprendizagem autodirigida e ao longo da vida que são exigências da atual sociedade do conhecimento.

O ingresso destes adultos no ensino superior afigura-se como uma nova etapa e uma grande mudança nas suas vidas, implicando novas vivências e aprendizagens, tendo ainda de as conciliar com as suas responsabilidades sociais (profissionais e conjugais), o que nem sempre é fácil, representando um novo e exigente desafio para eles.

### **Problema, Questões e Hipótese de Investigação**

Os estudantes/adultos, ao ingressarem nesta escola particular de ensino superior da região de Lisboa deparam-se com um novo desafio que é o modelo de ensino e aprendizagem adotado recentemente, o *b-learning*. Este exige uma percentagem (40%) de aulas presenciais no campus académico e outra de aulas a distância (60%), sendo suportadas por uma plataforma (LMS), a ORACLE. Esta situação ajudou-nos a formular o problema de investigação: anecessidade de conhecer e descrever o estado emocional

que o novo modelo de ensino em *b-learning* gerou nos estudantes/adultos, do 1º ano de dois cursos de licenciatura, no ano letivo de 2010/11.

Do problema enunciado emergiram as seguintes questões de investigação que orientaram o estudo efetuado: como lidam, em termos emocionais, os adultos/estudantes com este modelo de ensino em *b-learning*? Como é que os adultos/estudantes falam das suas emoções à medida que se vão tornando, também, estudantes *online*? Que emoções e sentimentos experienciam e manifestam ao longo da sua formação e em particular face às atividades *online*? Qual o seu papel? Como é que estas emoções mudam (ou não) durante o seu percurso escolar?

Definido o problema do estudo, determinou-se como objetivo geral de investigação “Conhecer as emoções que os estudantes/adultos expressam relativamente à sua aprendizagem *Online*”. Este foi concretizado nos seguintes objetivos específicos: i) Identificar o sentimento de satisfação com a vida e de bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos adultos/estudantes na aprendizagem *online*; ii) Caracterizar os tipos de discursos emocionais dos adultos/estudantes em função do tipo de interação educativa *online*; iii) Saber se existem diferenças entre géneros na expressão das emoções face à aprendizagem *online*; iv) Verificar se o grau de autonomia na aprendizagem dos estudantes tem influência no tipo de emoções que manifestam; v) Relacionar diferentes estados emocionais experienciados pelos adultos/estudantes com a motivação para a aprendizagem.

Na prossecução dos objetivos supramencionados, formulou-se a hipótese central de investigação que consistiu em testar a relação do novo modelo de ensino, em regime de *b-learning*, com as emoções experienciadas, por parte dos sujeitos que participaram no estudo, ao longo do ano letivo e em particular na aprendizagem *online*. Para a testagem desta hipótese, utilizou-se um modelo de análise onde se procurou averiguar a

relação entre o grau de autonomia na aprendizagem revelado pelos sujeitos, o estado emocional e o sentimento de satisfação com a vida.

### **Design de Investigação**

O *design* deste estudo consistiu num *design* pré-experimental de grupo único com três momentos de avaliação e descrição do processo. Para a recolha dos dados empíricos relativos às variáveis do estudo recorreu-se a escalas: *Satisfação com a Vida*; *Inventário de Estados Afetivos Reduzido*; *Autonomia na Aprendizagem e de Bem-estar/Mal-estar emocional*. Igualmente se recorreu a entrevistas *focus group* (e às mensagens de fóruns e email), tendo como finalidade a triangulação dos dados. Estas possibilitaram compreender e explicar as razões que mais contribuíram para os estados emocionais, experienciado pelos sujeitos, no decorrer das aulas a distância (online).

A análise descritiva e inferencial realizada aos dados obtidos com as escalas, e a análise de conteúdo efetuada às entrevistas de grupo e às mensagens nos fóruns e e.mail, facultaram informação que permitiu testar a hipótese central do estudo e responder às questões de investigação.

### **Estrutura do Trabalho**

A organização deste trabalho obedeceu aos critérios estabelecidos para a apresentação de trabalhos científicos. Como tal, este trabalho organiza-se em seis pontos: Introdução, quatro capítulos estruturantes que constituem o corpo do trabalho e as reflexões finais.

No capítulo I apresenta-se primeiramente a revisão de literatura mais genérica sobre as diversas perspetivas – filosófica, evolucionista, cognitivista e sociocultural – das

emoções. De seguida, apresenta-se uma revisão de literatura mais direcionada para o problema em causa: estudos sobre as emoções na comunicação *online*. Foca-se também a educação e aprendizagem de adultos e os recentes estudos empíricos efetuados sobre as emoções de adultos na aprendizagem e comunicação *online*. Posteriormente, são abordados os temas respeitantes aos modelos de ensino e aprendizagem na modalidade de *e-learning* e *b-learning*, adotados por instituições superiores de educação, onde se procura clarificar estes conceitos, bem como caracterizá-los quanto ao seu funcionamento. Destacam-se, ainda, alguns estudos já realizados neste âmbito no que concerne às vantagens e desvantagens na formação de adultos. Finalmente, é objeto de reflexão a comunicação e tutoria *online* utilizada no modelo de ensino em *b-learning* da escola estudada.

No capítulo II contextualiza-se o problema e as questões que deram origem à presente investigação. Define-se o objetivo geral, os específicos e as hipóteses, central e subsidiárias, do estudo. As opções metodológicas que se consideram mais adequadas para a realização do estudo empírico, o design de investigação utilizado, o método de amostragem para a seleção da amostra deste estudo (37 sujeitos), os instrumentos de recolha e tratamento de dados que irão ser utilizados e a sua distribuição no tempo. Para além disso indicam-se os procedimentos a adotar em termos éticos e metodológicos no que se refere à aplicação destes mesmos instrumentos junto dos sujeitos. As características psicométricas das escalas são apresentadas para se garantir a credibilidade de cada um dos instrumentos de medida. Finalmente explica-se como se garantiu a validade e fiabilidade da Investigação.

No capítulo III procede-se à apresentação e à análise (descritiva e inferencial) dos dados empíricos relativos às variáveis do estudo. Este procedimento organiza-se em dois momentos. No primeiro apresentam-se os resultados descritivos e depois os resultados

alcançados com a realização dos testes inferenciais, não paramétricos e paramétricos, tendo sido estes últimos empregues após se ter verificado a normalidade dos resultados ao longo do tempo. Por fim, apresentam-se os resultados das correlações efetuadas, destacando as associações estatisticamente mais significativas encontradas entre algumas das variáveis estudadas.

No capítulo IV discutem-se os resultados obtidos com base no cruzamento dos dados obtidos e analisados previamente, tendo por base o problema e as questões que deram origem à investigação efetuada, a saber o contacto com uma nova metodologia de ensino e aprendizagem – *b-learning* – e sua relação com o bem-estar emocional dos estudantes. Procura-se ainda, na testagem da hipótese central do estudo, verificar se houve uma mudança de estados emocionais ao longo do tempo e se existiu uma relação entre o grau de autonomia na aprendizagem revelado por sujeitos e o seu estado emocional, podendo esta autonomia contribuir para que experienciassem emoções mais positivas, aliando-se por sua vez a um sentimento de satisfação com a vida. A discussão dos resultados apresenta-se de forma integrada, orientando-se essencialmente pelos objetivos específicos do estudo e pelo debate efetuado à luz das teorias incluídas na revisão de literatura.

No último ponto do trabalho tecem-se reflexões finais decorrentes dos resultados do trabalho empírico e da revisão da literatura, agrupados em três categorias: Implicações práticas do estudo, limitações do mesmo e conclusões.

Com o presente trabalho de investigação espera-se contribuir para um melhor conhecimento dos estados emocionais dos estudantes, em particular no que diz respeito à sua aprendizagem *online*, para que seja possível ajudá-los, num futuro próximo, a colocar em perspetiva as suas próprias emoções, podendo geri-las por forma a ter um impacto positivo na sua formação e aprendizagem. Ainda, e em última instância,



pretende-se contribuir para melhorar o modelo de ensino adotado pela instituição onde leciona a investigadora. Para esta melhoria recomendam-se mudanças nas práticas associadas ao modelo de ensino da escola.



## Capítulo I – Revisão de Literatura

### Teorias das Emoções

Os seres humanos necessitam de comunicar para partilhar o conhecimento, assim como expressar as emoções. Estas desempenham um papel central no equilíbrio e na saúde dos mesmos. Podem iluminar a nossa vida, como torná-la obscura e por vezes insuportável. As emoções fazem parte da nossa existência enquanto seres individuais, bem como da nossa coexistência no palco social das interações, sendo vital tomar consciência e aprender a lidar com elas.

Etimologicamente, o termo “emoção” deriva da palavra latina *e + movere* que significa “pôr em movimento”, “mover para fora” ou “sair de si”. Neste sentido pode-se afirmar que as emoções impulsionam o agir, sendo o motor dos nossos comportamentos. Muitos pesquisadores distinguem emoção de sentimento. Por exemplo segundo Damásio, o sentimento consiste “no processo de viver uma emoção” (1995, p. 16). Para este autor, todas as emoções dão origem a sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. A estes últimos designa de “sentimento de fundo” (ibidem, p. 157).

Uma emoção é um estado mental e fisiológico associado a uma ampla variedade de sentimentos, pensamentos e comportamentos. Trata-se de um primeiro fator determinante do sentimento e de bem-estar subjetivo e parece desempenhar um papel central em muitas atividades humanas.

Charles Darwin foi o investigador que, pela primeira vez na obra *Expressão das emoções no homem e nos animais* (1889), defendeu que as emoções têm um papel determinante na sobrevivência e são o resultado de comportamentos adaptativos. Através

da comparação da expressão de emoções humanas e dos animais, identificou seis emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, cólera, surpresa, medo e desgosto.

Ekman (1992) considera que todas as emoções são acompanhadas por um conjunto de expressões do rosto e do corpo e são universais, i.e., qualquer que seja a cultura, a origem étnica ou cor da pele, pode-se reconhecer uma expressão de medo, de ira, de tristeza, de alegria, de repulsa ou de surpresa.

A expressão destas emoções serve de sistema de comunicação dos nossos estados de espírito. Ekman (1984) reconheceu, tal como Darwin, o carácter evolutivo e universal das expressões faciais. “I accept Darwin’s view that facial expressions of emotion have evolved, and are universal in humans because they are part of our biological inheritance.” (p. 332).

Goleman (2002), por sua vez, aborda o conceito de inteligência emocional, considerando que a inteligência académica tem pouco a ver com a vida emocional. “Os mais inteligentes de nós podem facilmente soçobrar nos baixios das paixões desenfreadas e dos impulsos” (p. 54). O autor explica que as pessoas com um QI elevado podem revelar-se péssimas a dirigir as suas vidas particulares. A inteligência emocional caracteriza-se pela aptidão para fazer face à frustração, automotivar-nos, controlar as nossas emoções e impulsos, estar em condições de adiar as fontes de gratificação, regular o humor, sermos empáticos e fazer com que o stresse não nos impeça de pensar. “A aptidão emocional é uma *meta-habilidade* que determina o modo melhor ou pior como seremos capazes de usar outras capacidades que possamos ter, incluindo o intelecto puro” (ibidem, p. 56). Ainda segundo este autor, as escolas ignoram a inteligência emocional, fixando-se nas capacidades académicas, mas aqueles que possuem as aptidões emocionais bem desenvolvidas são os que se revelam mais satisfeitos e eficazes quanto às tarefas que têm de realizar na escola ou no trabalho.

Dada a importância atribuída à emoção, primeiramente como objeto de reflexão e debate pela filosofia (desde a clássica à contemporânea), o tema foi explorado em muitas, se não na totalidade das ciências humanas e artes<sup>1</sup>. Existe, contudo, muita controvérsia sobre como as emoções são definidas e classificadas.

### **Perspetiva Filosófica da Emoção**

A natureza da emoção foi objeto de interesse desde os filósofos clássicos até aos filósofos contemporâneos, contudo, a emoção ao longo da história da filosofia esteve sempre em segundo plano, muitas vezes entendida como uma ameaça à razão e um perigo para os filósofos e a filosofia. Segundo Solomon (2000), o que fundamentava esta visão nociva da emoção era a atribuição de duas características:

- A emoção é mais primitiva, menos inteligente, mais bestial, menos confiável e mais perigosa que a razão, devendo por isso ser controlada por esta última.
- A distinção entre a razão e a emoção como se estivéssemos a lidar com dois tipos naturalmente distintos. Dois aspetos conflituosos e antagónicos da alma.

Cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não eram autorizadas a penetrar, e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e a emoção. Esta era então uma perspetiva largamente difundida acerca da relação entre razão e emoção, tanto em termos mentais como em termos neurológicos. (Damásio, 1995, p. 13)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> O objetivo deste tópico não consistiu propriamente em estudar a filosofia das emoções, mas enquadrar o tema das emoções ao longo do tempo, daí a perspetiva filosófica e a psicológica que se lhe segue. Igualmente, a formação de base em filosofia por parte da investigadora e a formação em psicologia por parte da orientadora deste trabalho contribuíram para a inclusão destes tópicos na revisão de literatura.

<sup>2</sup> Na redação deste trabalho optou-se por alterar, em todas as citações ipsi verbis, a ortografia original pela atual, de acordo com a nova ortografia.

Dada a natureza da filosofia e a ênfase na razão espera-se que o foco, da maioria das análises filosóficas, tenha incidido mais nos aspetos cognitivos da emoção, com as dimensões fisiológica, e uma certa extensão à comportamental e social, diminuídas ou em muitos casos negadas. No entanto, a dialética na filosofia tende a recuar, redescobrimo estas dimensões muitas vezes negligenciadas. Por vezes as emoções são rejeitadas como meros sentimentos e fisiologia, totalmente não-inteligentes, sub-humanas. Em reação, as emoções são descritas como as virtudes da verdadeira sabedoria, são defendidas como o próprio senhor da razão e até a fundação do nosso ser no mundo. Muitos filósofos tentam encontrar uma posição multidimensional moderada. Alguns poderão objetar que as teorias filosóficas tendem a ser especulações vazias do suporte empírico fornecido por cientistas sociais. Contudo, esta objeção ignora o facto de os filósofos, contrariamente à sua reputação como homens e mulheres de pura razão, terem emoções e na maioria dos casos um repertório suficientemente rico destas para fundar e suportar diferentes teorias das emoções. Descartes (1596-1650) refere-se a estas na sua obra *Paixões da Alma* (1649/1978), as emoções da alma são alterações que nela se dão, como os sentimentos de alegria, de cólera e outros análogos, isto é, os pensamentos que lhe ocorrem, os quais pertencem à espécie de pensamentos que mais a agitam e sacodem. Segundo Descartes, as paixões da alma podem chamar-se de percepções para significar todos os pensamentos que são ações da alma, mas não o podem quando se emprega para significar apenas conhecimentos evidentes. “Porque a experiência mostra que os homens agitados pelas suas paixões não são os que as conhecem melhor, pois elas pertencem ao número das percepções que a íntima aliança entre a alma e o corpo torna confusas e obscuras” (p. 81)

O fosso secular que se verificou entre a Filosofia e a Psicologia parece não ter justificação, pois as suas histórias são as mesmas e o fenómeno da emoção mantém-se, igualmente, em aberto para ambas.

### **Breve retrospectiva histórica.**

Apesar da história da filosofia ter sido frequentemente descrita como a história do desenvolvimento da razão (ex. Hegel), os filósofos nunca negligenciaram inteiramente a emoção, mesmo que lhe tenham quase sempre negado um papel de destaque. Seria um erro, contudo, colocar muita ênfase no termo “emoção”, pois o seu alcance e significado alteraram-se significativamente ao longo dos anos, em parte devido às mudanças nas teorias acerca da emoção.

Segundo Solomon (2000), a linguagem da “paixão” e da “emoção” tem uma história na qual vários sentimentos, desejos, humores, atitudes entram em consideração e a partir dos quais resulta, não dependendo de uma estipulação filosófica arbitrária, mas de um cruzamento de fatores sociais, morais, culturais e psicológicos. Por conseguinte considera-se frequentemente que o foco não é a emoção como tal, mas antes uma classe particular de emoções ou uma emoção em particular e o seu papel nos costumes ou morais da época.

A seguir faz-se uma breve referência histórica sobre alguns dos filósofos que se debruçaram sobre a natureza e o papel das emoções na existência humana.

Platão (428-347, a.c.) Tem uma visão tripartida da alma, à qual se refere na introdução da sua obra *República* (1980), afirmando que a alma do indivíduo tem três elementos: apetite, espírito e razão. As emoções como tais não formam um dos três aspetos da alma tripartida, dando a entender que a emoção está dividida entre o espírito

(a vontade) e o apetite. “ Aos apetites cabe obedecer, às emoções assistir e à razão governar “ (p. XXIII). Tanto a alma espiritual como a sensitiva devem subordinar-se à racional. As emoções e a vontade devem ser controladas para uma vida saudável. Platão defende uma separação da alma e do corpo. Aquela é apenas uma entidade que habita a matéria.

Aristóteles (384-322, a.c.), contrariamente a Platão, parece ter uma visão da emoção enquanto tal e a alma tem uma existência dependente do corpo, ela é a forma do corpo (essência). Aristóteles apesar de se dedicar a construir taxonomias, dedicou pouco tempo, catalogando ou analisando as emoções, relativamente ao tempo que dedicou, por exemplo, às virtudes e aos vários tipos de pássaros. Na sua obra *Retórica*, ele definiu emoção “as that which leads one’s condition to become so transformed that his judgment is affected and which is accompanied by pleasure and pain. Examples of emotion include anger, fear, pity, and the like, as well, as the opposites of these”. (citado por Solomon, 2000, p.4) Estes opostos não chegaram a ser esclarecidos por ele.

Aristóteles estudou a “Ira”, a qual descreveu em termos modernos como: “ a distressed desire for conspicuous vengeance in return for conspicuous and unjustifiable contempt of one’s persons or friends.” Acrescentando que “anger is always directed towards someone in particular, e.g. Cleon, and not towards all of humanity” (ibidem, p.4), mencionando o distúrbio físico que virtualmente acompanha sempre esta emoção. Pode-se notar que Aristóteles parece ter antecipado muitas das teorias principais e contemporâneas acerca da emoção. A sua análise da ira inclui uma componente cognitiva, um contexto social específico, uma tendência comportamental e o reconhecimento de um despertar físico. Um dos aspetos mais importantes acerca da visão de Aristóteles sobre a emoção é o facto de a sua análise fazer sentido num



contexto de abordagem ética. Por exemplo, a ira tinha interesse para ele por ser uma reação natural à ofensa e uma força moral, a qual pode ser cultivada e provocada pela razão e retórica. A ira (e várias outras emoções como o orgulho) é proeminente na clássica lista de virtudes de Aristóteles, na sua obra *Ética a Nicómaco* onde ele discute com algum detalhe aquelas circunstâncias nas quais é apropriado ficar irado, aquelas em que não é apropriado e em que quantidade ou intensidade de ira se justifica. Ele sugere que o perdão pode ser uma virtude, mas apenas às vezes. Ele também insiste que apenas os tolos não se zangam e que, apesar das pessoas iradas em demasia poderem ser insuportáveis, a ausência de ira (visando as ofensas certas) é um vício ao invés de uma virtude. Aqui como em tudo, Aristóteles defende a moderação, “the mean between the extremes”. Também discutiu a relação do medo com a coragem, a qual não consiste no corajoso ou o domínio do medo em demasia, mas em possuir a quantia exata de medo – não é ser imprudente/temerário ou um covarde também. Por outras palavras, as emoções são centrais e essenciais para se ter uma boa vida e a análise da sua natureza faz parte de uma análise ética.

Durante a Idade Média, o estudo da emoção estava novamente associado à ética e foi central para a psicologia cristã e as teorias da natureza humana. As emoções eram associadas a desejos, particularmente ao interesse próprio absorvido com os seus desejos. Assim, a preocupação do cristão com o pecado levou à elaboração de análises sobre aquelas emoções, paixões, e desejos designados como pecados (gula, ganância, luxúria, ira, inveja e orgulho). (Solomon, 2000)

As mais elevadas virtudes como o amor, esperança e fé, não eram classificadas como emoções enquanto tais, mas eram antes elevadas a um estatuto superior e frequentemente equiparadas com a razão (por ex. por Tomás Aquino). Verifica-se deste modo a ligação estreita entre a emoção e a ética. (ibidem)

Descartes (1596-1650) é reconhecido como o pai da filosofia moderna, sendo fundamentalmente um cientista e um matemático inspirado pela “luz natural da razão” e fascinado pela autonomia única da mente humana. De acordo com isto “he disdained the bodily and the bestial” (Solomon, 2000, p.6), insistindo que a mente é uma substância separada do corpo (e como tal, as bestas não têm mente). Esta separação da mente e corpo provou ser um problema famoso e difícil de resolver para Descartes e seus sucessores. Foi o problema mais evidente na sua tentativa de lidar com as emoções. Pensamentos matemáticos parecem ser claros para a mente, assim como uma contração do estômago o é para corpo, mas uma emoção requer a interação da mente e do corpo. Descartes na sua obra *Paixões da Alma* (1649/1978) defende a teoria que a mente e o corpo “encontram-se” numa glândula pequena (agora conhecida como a glândula pineal) “a parte do corpo onde a alma exerce imediatamente as suas funções, não é de modo algum o coração; nem também o cérebro no seu conjunto, mas apenas a sua parte mais interior que é uma certa glândula muito pequena (...) donde irradia por todo o corpo por intermédio dos espíritos.” (p.83) Mas, as emoções também envolvem, não apenas sensações causadas pela agitação física, mas percepções, desejos e crenças.

A emoção não é apenas uma percepção do corpo, também pode ser uma percepção da alma (por ex. uma percepção do desejo) e algumas percepções (como nos sonhos) podem ser de coisas que existem ou que não existem de todo. Uma emoção é um tipo de “paixão”. Descartes define as paixões em geral como “ Percepções, ou sentimentos, ou emoções da alma, que se atribuem em particular a ela e que são causadas, mantidas e fortalecidas por qualquer movimento dos espíritos. “ (1978, p. 81)

As emoções são, em particular, paixões perturbadoras. E ainda, as emoções podem ser influenciadas pela razão, por exemplo para “provocarmos a ousadia e suprimir o medo, não basta a vontade, é necessário esforçarmo-nos por considerar as razões, os

objetos ou os exemplos que nos convençam de que o perigo não é grande.” (ibidem, p. 91) Assim, a consideração do fisiológico cede lugar à consideração do aspeto cognitivo e as emoções deixam de ser meramente corporais para se tornarem um ingrediente essencial da sabedoria. Segundo Descartes, a utilidade das paixões reside na fortificação e perpetuação na alma de pensamentos que são bons e os quais devemos preservar. Como é que podem ser más emoções? O mal é quando elas fortificam estes pensamentos mais do que o necessário, ou conservam outros que não é bom enfrentar. Nesta obra, Descartes dedica-se à enumeração e análise de todas as paixões que ele considera principais e úteis: admiração; estima; orgulho; amor e ódio; ciúme; alegria e tristeza; inveja; remorso, entre muitas outras.

David Hume (1711-1776) foi um dos defensores do iluminismo, participando neste movimento intelectual que desafiou velhas ortodoxias, elevando a ciência, atacando superstições e irracionalismos, tendo em alta estima as virtudes da razão. Contudo, Hume questionou o papel e as capacidades da razão em si e em particular o poder desta para motivar o mais básico do comportamento moral. O que é que nos motiva para o comportamento certo e errado? Hume insiste nas nossas paixões, as quais, ao invés de serem relegadas para as margens da Filosofia e da Ética, merecem respeito e consideração. Na sua primeira obra *A Treatise of Human Nature* (1739) dedica grande parte dela, a segunda parte, às paixões, mas infelizmente os filósofos desde então preferiram ler e dar mais importância à primeira e terceira partes sobre conhecimento e ética, ignorando a posição central das emoções. (Davidson, 1976)

A teoria de Hume é especialmente importante, não somente porque desafiou o lugar inferior da paixão na filosofia, mas porque questionou o papel da razão. Ele, como muitos dos seus contemporâneos e antecessores, definiu a emoção “as a certain kind of

sensation, or what he called an “impression”, which is physically stimulated by the movement of the “animal spirits” in the blood”. (Solomon, 2000, p. 7) Nesta definição podem-se encontrar algumas afinidades com a teoria de Descartes.

Para Hume, as impressões que constituem as nossas emoções estão sempre localizadas numa rede causal de outras impressões e ideias. As ideias causam as nossas impressões emocionais e aquelas, por sua vez, são causadas por estas últimas. A impressão de agradável ou orgulho é relativa ou causada pela ideia de que alguém (por exemplo, um filho) alcançou ou realizou algo significativo “propositional pride” (Davidson, 1976), “the aboutness of emotions” (Solomon, 2000) e a impressão, por sua vez, causa outra ideia, a qual Hume descreveu como uma ideia do *Eu (Self)* universal. Significa isto que a emoção não pode ser identificada com a impressão ou sensação sozinha, mas por todo um complexo de ideias e impressões. O que Hume descobriu é o que hoje se designa de dimensão cognitiva da emoção em suplemento aos aspetos meramente fisiológicos (“animal spirits”) e sensitivos. Segundo Davidson (1976), Hume designa de “indirect passions”, as emoções e atitudes que podem ser explicadas, assim como, as suas relações causais com as crenças: “loving for a reason rather than simply loving” (p. 744). Entre os exemplos que ele dá destas emoções temos o orgulho, vaidade, amor, inveja, entre outras. Causalidade e racionalidade estão associadas em situações importantes. A percepção, ação intencional e paixões indiretas são exemplos desta relação. Esta permite entender o que é dito pelo sujeito, em que é que acredita e o que pretende fazer.

Para Hume, as emoções formam uma parte essencial da ética. Há boas emoções e más emoções. O orgulho, por exemplo, é uma emoção boa. A humildade é o oposto, um sentimento desagradável trazido pela ideia de que somos inadequados. Hume defende a importância dos “sentimentos morais”, nos quais se encontra em primeiro lugar a

empatia, i.e., a nossa capacidade para sentir com os outros e apreciar os seus infortúnios. Para ele, a empatia é uma característica universal da natureza humana. Por conseguinte, a emoção não é um embaraço ou parte da recusa do psiquismo humano, mas antes a verdadeira essência da existência social humana e da moralidade. A emoção não deve ser oposta à razão, mas deve ser defendida juntamente com ela. (Solomon, 2000)

Emmanuel Kant (1724-1804) foi também um defensor do iluminismo, questionando, igualmente, as capacidades e os limites da razão. Kant defendeu a razão contra o ceticismo de Hume, contra qualquer tentativa de substituir a razão por uma fé irracional e contra qualquer tentativa de fundamentar a ética no sentimento humano fugaz em vez dos princípios universais e necessários da razão. Assim, Kant reforçou a distinção crucial entre a razão e o que ele designou de inclinações (humores, emoções e desejos), incluindo os sentimentos morais. Em relação a estes últimos, Kant apenas admite o sentimento “que se produz por si mesmo através dum conceito da razão” (Kant, 1960, p. 26), sendo distinto dos sentimentos que se podem reportar à inclinação ou ao medo, um sentimento que se gera sem a intervenção de outras influências que não a vontade de um ser racional, o qual age por dever, por puro respeito à lei universal das ações. Kant negligenciou a vertente afetiva do ser humano e a sua influência na vida moral.

No entanto e segundo Solomon (2000), apesar de Kant não desenvolver uma teoria da emoção para acompanhar as suas elaboradas “críticas” da razão, a sua posição sobre as inclinações é mais ambígua do que é suposto, assim como o seu respeito pelo sentimento é mais significativo, e foi Kant um quarto de século antes de Hegel que afirmou que nada de grande se pode fazer sem paixão. Kant na sua obra *Critique de la*

*faculté de Juger* (1982), a propósito da arte e da estética, destacou a importância da partilha (intersubjetiva) dos sentimentos na apreciação da beleza “nous ne fondions pas notre jugement sur des concepts, mais sur notre sentiment, que nous mettons ainsi au fondement non en tant que sentiment personnel, mais comme sentiment commun.” (p.79)

Friederich Nietzsche (1844-1900) nunca desenvolveu uma teoria das emoções, mas foi um filósofo para quem a paixão era a palavra de ordem e a razão uma espécie de suspeição. Na sua obra *Genealogia da Moral* (1887/1976) critica a concepção kantiana do problema estético ao considerar que Kant meditou sobre a arte e a beleza apenas como “espectador”, introduzindo “insensivelmente” este elemento a propósito daquelas. “Se ao menos fossem bons espectadores estes filósofos da beleza! Haveria então um facto pessoal, uma *experiência*, um conjunto de emoções, de desejos, de surpresas e de êxtases.” (Nietzsche, 1976, p. 104). Segundo Nietzsche, Kant julgou honrar a arte quando, entre os predicados da beleza, fez ressaltar os que honram o conhecimento, a impessoalidade e a universalidade. Mas eliminar a vontade, suprimir inteiramente as paixões (partindo do princípio que seria possível) é “castrar a inteligência”. (ibidem, p. 119). Nietzsche elogiou as paixões, considerando que por vezes possuem mais razão do que a própria razão.

No século XX, na América do norte e em Inglaterra, as emoções são “penalizadas” em grande parte devido à ênfase, exagerada, colocada na lógica e na ciência. Nos primeiros anos deste século, a natureza da emoção passa a ser objeto de interesse de William James, o qual sublinhou (1844) a natureza fisiológica da emoção. Segundo

James esta é uma sensação ou conjunto de sensações causadas por um distúrbio fisiológico, o qual por sua vez é causado por alguma “percepção”.

No início desse século verifica-se uma cisão entre a filosofia e a psicologia como disciplinas académicas. As questões acerca da emoção são relegadas para o domínio da psicologia. É a meio do século que se verifica uma maior atenção prestada à emoção na filosofia Anglo-americana quando uma teoria ética designada de “Emotivismo” surgiu para dominar ambos os cenários, o inglês e norte-americano. “O emotivismo apresenta-se como uma teoria meta-ética não cognitivista, argumentando que não é possível ter um conhecimento moral” (Mendonça, 2002, p. 1). As afirmações morais têm por base a expressão de emoções, cujo objetivo não é o de representar o mundo, não podendo ser analisadas em termos do seu conteúdo de verdade. Por exemplo, ao afirmar-se: “O João agiu mal ao roubar dinheiro”, está-se apenas a afirmar que o João roubou dinheiro num tom de desaprovação, não acrescentando, o tom, nada de novo ao significado desta frase, servindo apenas para evidenciar os sentimentos de quem a pronuncia. Os juízos morais são exclamações emocionais, estando muito próximo do subjetivismo. Já as afirmações que expressam crenças visam representar o mundo, podendo o seu conteúdo ser avaliado em termos de verdade ou de falsidade. Alfred Jules Ayer (1910-1989), um dos defensores desta teoria, e situando-se na linha do Positivismo Lógico, argumenta na sua obra *Linguagem Verdade e Lógica* que as afirmações éticas apenas expressam as atitudes e sentimentos dos falantes, não tendo qualquer valor de verdade (Mendonça, 2002).

Verifica-se neste período um ressurgir do interesse pelas emoções e pela Filosofia em particular, contudo os argumentos éticos são encarados como pouco importantes, dado serem entendidos como nada mais do que expressões da emoção.

Na Europa, e durante o mesmo período, as emoções são objeto de maior atenção e interesse por parte de vários pensadores e filósofos como, por exemplo, Franz Brentano (1874-1971), Max Scheler (1916-1970), Martin Heidegger (1927-1962), Paul Ricoeur (1950-1966), entre outros, os quais desenvolveram filosofias onde as emoções têm um papel central na existência humana.

Hoje em dia, e em ambos os lados do oceano, podemos encontrar uma variedade de perspectivas e argumentos acerca das emoções. Dada a natureza da filosofia e a sua preocupação com aspetos epistemológicos, não surpreende o facto de o foco ser a estrutura conceptual da emoção em vez dos aspetos sensoriais, sociais ou psicológicos da mesma. Contudo, e segundo Solomon (2000), tem havido uma reação no seio da filosofia à “hipercognição” da emoção, tendo como consequência a junção de forças com psicólogos, neurologistas, antropólogos e filósofos da moral para obter uma teoria holística da emoção.

### **Perspetiva Biológica da Emoção**

Charles Darwin, como já se referiu antes, foi dos primeiros investigadores a abordar o tema das emoções na obra *Expressão das emoções no homem e nos animais* (1889). Igualmente, William James abordou este tema com a sua obra *What is an Emotion?* (1884), elaborando uma teoria acerca da emoção onde realça a natureza fisiológica desta. Segundo ele, a emoção resulta de mudanças corporais e não o inverso (eu tenho medo porque o coração bate depressa e não, o meu coração bate depressa porque tenho medo). Segundo Reeve (2003), James utilizou o argumento que aquelas mudanças/reações corporais instantâneas ocorrem segundo padrões diferenciados e que a experiência emocional de cada pessoa é a forma que esta tem de dar sentido às



mesmas. Cada emoção tem um sistema de ativação fisiológico que lhe é próprio. Por exemplo, o nosso organismo não se ativa da mesma forma quando estamos petrificados com medo ou quando rimos de alegria. Para James, o que distingue as emoções são os diferentes sistemas de ativação fisiológica.

Carl Lange, na mesma época, partilhou das ideias de James acerca da natureza das emoções, considerando, igualmente, que as emoções emanam da interpretação que nós fazemos dos padrões de ativação fisiológica.

Esta teoria de James e Lange, apesar de ter conseguido captar a atenção para o mecanismo essencial na compreensão das emoções e sentimentos, deu origem a uma série de críticas e polémicas, centrando-se o problema para algumas pessoas, segundo Damásio (1995), não tanto no facto de ele reduzir a emoção a um processo que envolve o corpo, mas antes no facto de ele ter atribuído pouca ou nenhuma importância ao processo de avaliação mental da situação que provoca a emoção. As emoções “desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva.” (Damásio, 1995, p. 145)

Paul Ekman (1984) e Friesen (1983), referidos por Chabot (2000) e por Reeve (2003), demonstraram que as emoções têm padrões de atividade fisiológica que lhes são específicos. Para tal, solicitaram a atores que expressassem facialmente diferentes emoções como medo, ira, tristeza, alegria, desgosto e surpresa (emoções primárias). Durante esse período registaram diferenças no ritmo cardíaco e na temperatura cutânea aquando da expressão das diferentes emoções. Por exemplo, com a ira, o ritmo cardíaco e a temperatura cutânea aumentaram, enquanto com o medo, o ritmo cardíaco aumentou, mas a temperatura cutânea manteve-se estável. Com o desgosto, tanto o ritmo cardíaco como a temperatura cutânea diminuíram. De facto, as diferentes emoções

produziram padrões fisiológicos distintos. Não só se verificou diferenças na atividade do sistema nervoso autónomo (SNA), entre as emoções positivas e negativas, como também entre a ira versus o desgosto (emoções negativas). Ekman (1984) afirma que com este estudo, ele e o seu colega Friesen, não pretendem negar a importância do processo cognitivo na experiência da emoção, apenas sugerir que “cognition is a part of an integrated, differentiated package. The autonomic nervous system activity may be more differentiated and play more of a role in emotional experience than some of the cognitive theorists have presumed. “ (p. 327)

Estes padrões de atividade do SNA emergiram porque foram capazes de incorporar formas de comportamento adaptativo, garantindo a nossa sobrevivência, por exemplo, numa briga que fomenta a nossa ira (aumento do ritmo cardíaco e da temperatura cutânea), facilita ter-se uma conduta firme e assertiva ou fugir face um agressor. Estes estados particulares das sensações que acompanham cada emoção, permitem uma transmissão muito rápida de informação e consequentemente uma resposta rápida e adequada em termos de adaptação (Reeve, 2003, Dário, 2004)

### **Aspetos Cognitivos da Emoção**

A teoria de James e Lange foi posta em causa por vários teóricos na primeira metade do século XX, entre estes Walter Cannon (1927), afirmando que a reação fisiológica e a percepção da emoção são simultâneas. Segundo experiências efetuadas, Cannon concluiu que as estruturas do cérebro (o Tálamo e o Hipotálamo) desempenham um duplo papel: enviam simultaneamente mensagens ao corpo, a fim de o fazer agir, e ao córtex cerebral para que ele possa perceber a emoção. Stanley Schachter (1964)

afirma que a emoção resulta da avaliação do que se passa no ambiente e no nosso organismo. Por exemplo, ao avistarmos um ramo torcido no solo de uma floresta e associarmos a uma serpente, a nossa primeira reação será fugir com medo, mas ao realizarmos uma segunda verificação e concluirmos que não é uma serpente, mas um ramo de árvore, a nossa reação de medo começa a dissipar-se. Neste caso, a nossa emoção muda porque avaliamos a situação de modo diferente. Chabot (2000) refere que segundo Stanley Schachter (1964) e o seu colega Jerome Singer (1962), a reação fisiológica é pouco específica e de importância relativa para a experiência emocional, o nosso coração bate mais depressa quando vemos a pessoa por quem estamos apaixonados ou quando estamos com medo ou enfurecidos, mas é a avaliação cognitiva em simultâneo com a modificação fisiológica e a situação que nos possibilita identificar a alegria, a cólera ou o medo.

Outros representantes e defensores da perspetiva cognitiva da emoção são Cannon (1927), Richard Lazarus (1984, 1991), Klaus Scherer (1994), Bernard Weiner (1986) e James Averill (1982, 1991). Segundo Reeve (2003), para cada um deles, a atividade cognitiva é um pré-requisito necessário à emoção. Por exemplo, Lazarus afirma que sem uma compreensão da relevância pessoal do potencial impacto de uma determinada situação sobre o nosso bem-estar pessoal, não existe razão para responder de modo emocional (Strongman, 2004). Os estímulos avaliados como irrelevantes não despertam reações emocionais. O processo que gera a emoção começa com a avaliação cognitiva do significado de um determinado acontecimento (por exemplo, se poderá pôr em causa o bem-estar do indivíduo) e não com o acontecimento em si mesmo, nem com a subsequente reação biológica.

### **Aspetos Sociais e Culturais da Emoção**

Do mesmo modo que a avaliação contribui para uma compreensão cognitiva da emoção, também a interação social ajuda a uma compreensão social e cultural das emoções. Na perspectiva dos psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos, a emoção não é necessariamente um fenómeno intrapsíquico, privado e biológico, mas origina-se nas interações sociais (Reeve, 2003). Segundo Rebollo (2006), uma linha de trabalhos aborda especificamente as emoções a partir de um enfoque sociocultural (Gover, 1996, González Rey, 1999, Edwards, 1999, Hong, 2004), fundamentando-se nas seguintes considerações:

- Quando falamos de sentimentos não nos referimos a um processo exclusivamente individual e interno, mas a um processo relacional;
- As emoções são mediadas através de instrumentos e recursos culturais de natureza simbólica, oriundos dos contextos sociais, sendo a chave para construir a nossa identidade (autoestima, estilo afetivo, entre outros);
- Os sentimentos têm um horizonte moral, isto é, pressupõem indicadores da relação que estabelecemos com os contextos, os quais encarnam determinados valores culturais.

O conceito de mediação é central na psicologia de Vygotsky (1896-1934). A atividade humana é mediada por ferramentas de ordem cultural, linguística, entre outras, as quais são criadas socialmente. Vygotsky defende o entendimento das emoções na sua relação com o desenvolvimento humano, o qual aborda como sendo determinado historicamente e socialmente. Deste modo considera que as emoções não podem ser consideradas como apenas um produto de um determinismo biológico, criticando assim a visão de James e Lange acerca da natureza das emoções (Vygotsky, 2004). Refere que

é necessário compreender as relações entre intelecto e emoção, e por sua vez, as suas relações com o social a partir do conceito de mediação cultural.

As emoções humanas são conceptualizadas ou intelectualizadas. Ao analisarmos as nossas emoções podemos avaliá-las e alterá-las. Não ficamos zangados pura e simplesmente, mas sabemos o motivo por que ficamos zangados. O homem tem consciência das suas emoções. As emoções são estados afetivos da consciência, mediados pelos signos sociais. Não são algo de irracional que atrapalha a nossa vida, pelo contrário, como observa Vygotsky (citado por Ratner, 1991), esta consciência facilita a nossa vida social, o pensamento e o comportamento deliberado, estando adaptada a fatores macro culturais. Amamos coisas avaliadas culturalmente, como por exemplo o país, a democracia, entre outras. O homem tem uma consciência cultural das suas emoções (ibidem).

Kemper (2000), por seu lado, afirma que não podemos defender o argumento que as relações sociais produzem emoções. De facto, estas têm uma função evolucionária precisamente porque permitem ao indivíduo adaptar-se às contingências do ambiente, as quais mantêm um vínculo substancial às relações sociais. Segundo Kemper (2000), se há um argumento a defender, este deve ser sobre como caracterizar o ambiente social das relações sociais. Estas poderão ser expressas em duas dimensões, “poder” e “estatuto”, “and that a very large number of human emotions can be understood as reactions to the power and/or status meanings and implications of situations. “ (p. 46)

Para Kemper, o poder é entendido como uma condição relacional, na qual um atual ou potencial “ator” compele outro a realizar algo que não deseja. Numa relação, os meios do poder incluem ameaça ou uso da força, entre outros.

O estatuto, por outro lado, é entendido como condição relacional de concordância voluntária com os desejos e interesses de outra pessoa. Um “ator” concede um estatuto a outro através de atos de reconhecimento do valor deste último. Aqueles atos incluem consideração, carinho, respeito, estima e em última instância, amor. Uma emoção, como por exemplo a vergonha, pode exibir um baixo estatuto social em relação aos juízos dos outros acerca da nossa adesão aos seus costumes e padrões morais. A vida em sociedade é diferenciada, não apenas pela dimensão do dar e receber ordens, mas pelos membros dos grupos, os quais partilham identidades entre si. Estas incluem a etnia, o género, ocupação, classe social, grupos de pares, agentes de socialização e comunidades. A interação social proporciona identidades particulares (alto e baixo estatuto, por ex.: patrão/empregado) e é dentro deste contexto de interação que acontecimentos como o intercâmbio, a reciprocidade e a equidade provocam nos indivíduos emoções.

Do ponto de vista de uma construção social das emoções, se um indivíduo muda a situação em que se encontra, então as suas emoções mudam igualmente. Por exemplo, as emoções experienciadas no trabalho não são as mesmas que se experienciam numa festa de fim-de-semana, ou numa briga. Por conseguinte, as situações definem as emoções que são mais apropriadas e esperadas (Reeve, 2003). A causa mais comum da emoção social é algum tipo de evento social.

Hareli e Parkinson (2008), Kemper (2000) argumentam que as emoções sociais são sociais de um modo diferente em relação a outras emoções. A vergonha, o embaraço e o ciúme são emoções sociais porque dependem necessariamente dos sentimentos, pensamentos e ações dos outros, como tendo sido experienciadas, recordadas, antecipadas ou imaginadas em primeira mão ou, segundo considerações de âmbito mais geral, como convenções ou normas sociais. Um grupo alargado de emoções humanas resulta deste tipo de relações sociais.

Segundo Kemper (2000), Charles Horton Cooley (1902) criou a metáfora “looking-glass” através da qual, muito provavelmente podemos perceber a origem da autoavaliação. Na nossa imaginação percebemos os pensamentos dos outros acerca da nossa aparência, modos, objetivos e somos de várias maneiras afetados por eles. É como se estivéssemos a olhar ao espelho.

### **Socialização Emocional**

As sociedades socializam as experiências e as expressões emocionais dos seus membros. A socialização emocional ocorre quando os adultos informam as crianças acerca do que devem saber sobre a emoção, isto é, quais as situações que provocam emoções, como se deve expressar a emoção (regras) e quais as palavras ou rótulos correspondentes. Por exemplo, os adultos mostram expressões faciais desagradáveis para sancionar um comportamento inadequado das crianças. As crianças por sua vez aprendem que uma emoção básica se diferencia em emoções específicas, o que segundo Shaver et al. (1987, citados por Reeve, 2003) consiste no conhecimento da emoção. Elas também aprendem que certas emoções podem e devem controlar-se, pois não são apropriadas à situação/contexto em que são expressas. Outro tipo de aprendizagem que as crianças podem realizar com o auxílio dos adultos é o controlo de emoções negativas, procurando substituí-las por emoções positivas.

As emoções são abordadas segundo considerações sócio estruturais (classe social, ocupação, género, entre outras), definindo as nossas relações com os outros, os nossos objetivos e interesses. Sendo neste caso a nossa experiência emocional um composto de como nos sentimos, de como queremos sentir, de como tentamos sentir, de como

classificamos os sentimentos e os expressamos. Contudo, as considerações de ordem cultural entram, igualmente, em linha de conta. Existem regras para os nossos sentimentos e sua expressão, as quais nos informam que o que estamos a sentir pode ser inapropriado (demasiado intenso ou moderado, demasiado longo ou curto em duração) para alguém com a nossa posição social. Hochschild (1979, 1983, citado por Kemper, 2000) considera que a emoção tem uma função de sinalização, indicando-nos qual é o nosso lugar no mundo e definindo as nossas relações com os outros. A cultura socializa os seus membros para experimentar e expressar emoções em formas particulares.

A socialização emocional pressiona-nos a conhecer e a “trabalhar” as nossas emoções, a gerir as nossas emoções de modo a mantê-las em conformidade com o sistema normativo. Com este objetivo foram realizados estudos em determinadas profissões (assistentes de voo, médicos) para verificar a variedade de estratégias (*coping*) utilizadas na gestão das emoções. Em todos estes casos, as pessoas aprendem a gerir os seus sentimentos espontâneos e privados e a expressá-los como forma de atuação pública e segundo um guião.

Hochschild (1983), o qual examinou a profissão das assistentes de bordo, propôs que este trabalho das emoções é uma função de certas ideologias que emergem e guiam as ressonâncias emocionais da classe social, ocupação, género, etnia e outras identidades. A sua maior preocupação foi com as ideologias de género, as concepções do papel do género feminino e masculino que guiam as respostas emocionais face a determinadas situações. As ideologias determinam as regras dos sentimentos associadas, neste caso, ao género, as quais são tidas em alta consideração na sua aplicação e os caminhos emocionais que permitem realizar objetivos da ideologia do género.



Segundo Chabot (2000) pode-se distinguir cinco componentes numa emoção:

- Modificações fisiológicas como a aceleração do ritmo cardíaco, a transpiração, aumento da tensão arterial, entre outras. Estas modificações podem tomar dois sentidos, a ativação ou a inibição.
  - Sensações agradáveis ou desagradáveis como a alegria, o prazer, a repulsa, a dor, etc., as quais são asseguradas por zonas cerebrais identificadas como centros de prazer e desprazer. Estas sensações, agradáveis ou desagradáveis, orientam os nossos comportamentos no sentido em que procuramos as primeiras ou evitamos as segundas. Tais sensações que geram emoções relacionam-se com a motivação, indicando-nos, por um lado, o quanto estão a correr bem ou mal as situações (por exemplo, a alegria assinala um progresso ou o alcance de determinadas metas) e, por outro lado, funcionam como um motivo em si mesmas, dirigindo a nossa conduta. Por exemplo, a ira mobiliza recursos fisiológicos, hormonais e musculares.
  - As expressões faciais e corporais (por exemplo, testa franzida, olhar semicerrado, músculos tensos) acompanham todas as nossas emoções, servindo para comunicar os nossos estados de espírito, atitudes face ao outro, entre outros, com o objetivo de provocar as reações deste último. Trata-se de uma linguagem, neste caso de uma linguagem não-verbal.
  - Os comportamentos adaptativos como a aproximação (ex. a luta) ou afastamento (ex. a fuga) desencadeiam diferentes comportamentos com o objetivo de assegurar a nossa sobrevivência.
  - Uma avaliação cognitiva que assenta nos nossos valores, ideias e princípios e que visa determinar se a situação é correta ou não, aceitável ou não, justa ou injusta. É através da nossa educação, da nossa cultura e valores que adquirimos esta avaliação cognitiva.
- Quando experimentamos uma emoção, alguns destes componentes entram em jogo.

Após a abordagem dos vários aspetos das emoções pode-se concluir que as emoções emergem de processos biológicos, mas também do processamento de informação, da interação social e dos contextos culturais.

### **Estudos sobre as Emoções na Comunicação Online**

As emoções, como já se referiu neste trabalho, têm sido objeto de reflexão e de estudo desde a antiguidade até aos dias de hoje nas mais variadas perspetivas: evolucionista, cognitivista e sociocultural, dada a sua importância nas nossas vidas.

Com a evolução dos meios de comunicação de massa, mormente as novas tecnologias como a *Internet*, o estudo da comunicação e interação humana, mediada por estes meios, veio suscitar um novo interesse pelo estudo das emoções veiculadas pelas mensagens eletrónicas e *online*.

A comunicação mediada pelo computador (CMC) inclui uma grande variedade de sistemas de mensagens eletrónicas, as quais podem ser complementadas com ligações de áudio e vídeo (audioconferência e/ou videoconferência). As pessoas podem comunicar de modo síncrono (através dos chats, do MSN- *Microsoft Network Messenger Service*) ou assíncrono (através dos fóruns, *emails*). Cada vez mais este tipo de comunicação assume importância, ajudando a manter e a criar novas relações. Hoje em dia, e para muitas pessoas, é impensável viver sem um computador e sem acesso à *Internet*. A CMC é, na sua maioria, escrita, exigindo algum treino no uso do teclado e de expressão do pensamento, bem como, das emoções. Segundo Galati (2004), a palavra escrita consiste numa representação conceptual e lógica das emoções, tendo menos a ver com a experiência das emoções em si. “ En ce sens le langage verbal est quelque chose

d'autre par rapport à l'expérience qu'il veut représenter.” (p.58). A linguagem verbal tem como função representar a experiência emocional de uma forma sistemática, analítica e lógica. Talvez por isso, a maioria das pessoas considera que a CMC é mais formal, menos íntima e impessoal do que a comunicação face-a-face. No entanto, e como afirma Wierzbicka (1999), “Words matter”, pois fornecem pistas acerca das conceptualizações dos outros. É através das palavras que temos acesso ao universo emocional das pessoas de outras culturas. Segundo a autora, se estivermos interessados nas emoções, mas desinteressados nas palavras “we still have to take enough interest in words to notice that English words such as *sadness, enjoyment, or anger are no more than the cultural artifacts of one particular language.*” (p. 29)

Derks, Fischer e Bos (2008) fazem referência, num artigo de revisão de literatura, a estudos realizados na década de oitenta que afirmam que a CMC é um meio frio e impessoal onde é difícil expressar as emoções. De igual modo, Manca e Delfino (2007) reiteram que as abordagens realizadas à CMC, em estudos anteriores à década de 90, destacam que, pelo facto de haver uma carência em termos de sinais não-verbais, como por exemplo a expressão facial, a postura, o gesto e a proximidade, contribui-se para limitar a riqueza e o alcance da comunicação. A CMC naquela década era encarada como uma forma de empobrecer a comunicação, dando pouca oportunidade à recolha de informação acerca do contexto, à comumente partilha de regras de conduta e a sua influência na comunicação. Segundo os autores (ibidem), pelo facto de a CMC ter poucos indicadores não-verbais foi caracterizada como possuidora de um baixo nível de presença social e esta característica pode ter sido encarada como um obstáculo aos propósitos da aprendizagem, pois como afirma Vygotsky (1978, citado por Manca e

Delfino, 2007), “ learning always implies a social, dialogical process where individuals are mutually engaged in the construction and sharing of new knowledge”. (p. 26)

Etchevers (2006) deu um contributo importante para a análise do discurso emocional, na comunicação *online*, com o que designou de linguagem complementar, a qual permite compensar a ausência da presença física dos interlocutores. Esta inclui uma série de códigos e regras de escrita que servem para completar e reforçar a comunicação virtual. Entre estes códigos estão os “emoticones”, as onomatopeias, os acrónimos, a repetição de vocábulos, a intensificação e a repetição de maiúsculas. Para além destes códigos, outros indicadores textuais, como as metáforas e a linguagem figurada, possibilitam a manifestação da presença social dos interlocutores e ainda expressar a representação que os mesmos fazem dos seus sentimentos e emoções.

Kövecses (2000) realizou um estudo interessante sobre a linguagem figurada, no domínio emocional, onde salienta: “It is a well established feature of emotion language that it is highly figurative; that is, it is dominated by metaphorical and metonymic expressions.” (p.2) Para o autor, a linguagem que as pessoas utilizam para falar das suas emoções é em grande parte metafórica. O seu estudo (*ibidem*) teve como objetivo revelar como as pessoas falam e pensam acerca das suas emoções. Como é que as pessoas lidam, neste caso na língua inglesa, com a linguagem emocional figurada. Esta última é composta por metáforas, metonímias, por conceitos relacionados e modelos culturais (Kövecses, 2000). As metáforas conceptuais examinadas pelo autor incluem a ira, o medo, a felicidade, a tristeza, o amor, o orgulho, a surpresa, a vergonha e o desejo sexual. Uma das muitas metáforas conceptuais utilizadas e o respetivo enunciado

linguístico para referir-se a ira, *anger* no original, é por exemplo: “ANGER IS HOT FLUID IN A CONTAINER: She is *boiling with anger*” (ibidem, p.3). Quanto a conceitos relacionados, e em relação ao amor, alguns dos mais importantes incluem: “liking, sexual desire, intimacy, longing, affection, caring.” (Kövecses, 2000, p.7).

Para Kövecses, a principal conclusão que se retira do estudo das metáforas que caracterizam o domínio emocional é a de que não há metáforas emocionais específicas, podendo ser generalizadas a outros domínios. Segundo o autor, o nosso sistema metafórico conceptual é organizado por uma hierarquia de metáforas em diferentes graus de especificidade. Tannen (1989, 1992, citado por Manca e Delfino, 2007), considera que o uso da linguagem figurada desempenha um papel central ao estabelecer um clima de maior proximidade e intimidade entre os interlocutores. Contudo, apesar dos vários estudos realizados sobre as funções das metáforas na representação de emoções, poucos estudos têm sido realizados com o objetivo de investigar o papel da metáfora e da linguagem figurada como facilitadores na expressão de emoções em ambientes de aprendizagem virtuais (ibidem).

Hoje em dia, as pessoas recorrem à CMC não só para interagir a nível pessoal e profissional como para realizar o mais variado tipo de atividades e tarefas *online*. Este fenómeno tem vindo a suscitar o interesse por parte de vários investigadores, tendo vindo a aumentar os estudos que recaem sobre a CMC, bem como a sua comparação com a comunicação face-a-face (FaF), em termos de estilo e de conteúdo.

Derks et al. (2008) concluíram no seu estudo, tendo por base os estudos realizados a partir da década de noventa, que as diferenças entre aqueles dois tipos de comunicação não são muito grandes. Ou seja, com o tempo, a CMC e a FaF não se diferenciam em

termos de expressão dos nossos estados emocionais e de fornecer informações pessoais. Pelo facto de não haver expressão física das emoções na CMC, as pessoas tendem a ser mais explícitas em relação ao que pensam e sentem. Os autores verificaram que tanto na comunicação síncrona, como na assíncrona, há mais expressão de emoções negativas e de um modo mais desinibido, como por exemplo, insultar, ofender, tecer comentários hostis e manifestar posições e argumentos fortes, do que na comunicação FaF. Tal deve-se ao anonimato e à invisibilidade. As emoções são abundantes e não há indicação que este seja um meio frio e impessoal, nem que é mais difícil comunicar emoções *online*. Isto pode-se inferir através, por exemplo, do MSN, dos Blogues e da terapia *online*, onde os problemas são partilhados. A expressão das emoções *online* tem a mesma qualidade, mas é experienciada de modo menos intenso, havendo um elevado controlo das nossas reações emocionais. Ainda segundo estes estudos, as mulheres falam mais das suas emoções do que os homens, tal como o fazem na comunicação FaF. Comunicam mais emoções positivas do que negativas. As diferenças de género na partilha *online* e na autorrevelação são semelhantes às diferenças de género encontradas nas relações FaF.

A expressão e a implicação das emoções na aprendizagem e na formação *online*, dos estudantes/adultos no ensino universitário, começam a ser, cada vez mais, objeto de interesse e de estudo. Considera-se, por isso, pertinente e premente o seu estudo, dado o recurso, cada vez maior, às TIC como meios de renovação de metodologias e estratégias didáticas.

## **Educação e Aprendizagem nos Adultos**

A educação de adultos não é uma invenção do século XX e muito menos do século XXI. Ela já existia na Grécia antiga. O que é bastante mais recente é a emergência, a autonomização e a visibilidade social da educação de adultos como conceito e campo disciplinar (Bourgeois & Nizet, 1997). Nas sociedades pré-industriais, o ritmo de mudança era tal que o que uma pessoa necessitava de saber para funcionar como adulto, podia ser aprendido na infância. Contudo, em sociedades como as atuais com um ritmo de mudança acelerado, a urgência de lidar com realidades sociais é sentida pelos adultos: “Society no longer has the luxury of waiting for its youth. “ (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, p. 5). Segundo estes autores, a aprendizagem, mesmo a autodirigida, raramente ocorre de modo isolado, isto é, da sociedade em que o aprendiz vive. A sua aprendizagem está intimamente relacionada e é afetada por esta. A natureza da sociedade, num dado período de tempo, determina em grande parte o que o adulto necessita aprender, o que deseja, o que lhe é oferecido e as condições em que se realiza a sua aprendizagem. Poderá até determinar a importância que se atribui à educação de adultos. Por exemplo, as mudanças sociais provocadas pela tecnologia computadorizada tornam obsoletos certos conhecimentos e práticas, criando a necessidade aos mecânicos de automóveis de serem treinados para diagnosticar problemas mecânicos através do uso de computadores. Hoje em dia pode-se fazer compras de supermercado e pagamentos, pesquisas de informação, formações pela *Internet* e sem sair de casa, entre muitas outras coisas. A educação de adultos tem procurado ir ao encontro da sociedade de informação, oferecendo cursos onde se pode aprender a

utilizar estas novas tecnologias de (in)formação e comunicação de modo a se poder funcionar melhor no ambiente digital que nos rodeia.

O contexto sociocultural atual é condicionado por três fatores, os quais dão forma às necessidades de aprendizagem dos adultos e da população mais jovem no mundo de hoje, são eles: a economia global, mudanças demográficas e as tecnologias de informação e comunicação. Estes fatores estão interrelacionados, atuando conjuntamente e tendo implicações mútuas. Por exemplo, os avanços tecnológicos têm repercussões ao nível da estrutura económica: a automação e robótica substituem o trabalho humano, mas criam outros postos de trabalho. A globalização aliada às tecnologias de comunicação tem contribuído para remodelar o ensino superior, possibilitando, por exemplo, a frequência de cursos no estrangeiro sem necessidade de sair do país através de cursos *online*. Igualmente tem-se verificado um aumento da circulação de estudantes para estudar noutro país (Programa *ERASMUS*). Isto permite incrementar um ambiente de aprendizagem multicultural, quer seja no campus académico quer num ambiente virtual. A comunicação a nível mundial, a livre circulação de pessoas, artefactos, textos, imagens, ideias e valores são, entre outras, as inúmeras possibilidades e vantagens daquela relação. Contudo pode ser um mecanismo de diferenciação e exclusão social dos indivíduos que não possuem as competências mínimas, a capacidade e os recursos para se atualizarem, as quais permitem a sua integração numa economia e cultura global. A globalização contribui para fragmentar a sociedade de diferentes modos (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

A educação de adultos reflete e terá de responder aos desafios e exigências que se fazem sentir neste contexto sociocultural.

Segundo Oliveira (1997), de um ponto de vista político e sociológico, o esforço para a construção de sociedades abertas aponta no sentido da transição das democracias



representativas para as democracias participativas. As pessoas devem poder participar nas decisões que as afetam, daí a importância da educação para as preparar, aumentando as suas capacidades e possibilidades para uma participação plena no processo de democratização das sociedades.

A partir da década de sessenta, o tema de auto direção na aprendizagem começou a ser objeto de interesse e de estudo, no campo da educação. A relevância atribuída à aprendizagem autodirigida compreende-se pela confluência de fatores de ordem filosófica, sociológica, política e psicológica.

Segundo Oliveira (1997), “ no plano filosófico, desde sempre o homem foi concebido como o ser que, em expressão de si próprio constrói ou reconstrói os conhecimentos, e não aquele que espelha ou reproduz o que foi elaborado por outrem.” (p. 35)

Esta visão do homem fundamenta-se numa perspetiva humanista, vindo a inspirar muitas teorias da filosofia da educação, as quais preconizam uma educação que assente nalguns princípios básicos: a capacidade do homem para se autoeducar, autodirigir, responsabilizar pelos seus atos e prosseguir com o seu desenvolvimento, visando a atualização das suas potencialidades.

De facto, no espaço do humanismo contemporâneo, se a pessoa é, sobretudo, o próprio projeto de realização do homem, a educação é, antes de mais, o projeto de realização da pessoa. (...) A pessoa realiza-se, enfim, num processo de *personalização* ou de *personação* sempre inacabado e, por isso, essencialmente dinâmico. (Carvalho, 2001, pp. 22-23).

Segundo o autor supracitado, o processo educativo configura-se como um processo contínuo de personação: o que nos tornamos e o que estaremos em vias de nos tornar no âmbito de um movimento radical de alteridade. Este movimento deve ser o eixo do

processo educativo na perspectiva de uma antropologia filosófica. É a educabilidade do homem que define a sua *humanitas*.

Patrício (1993) propõe uma palavra nova: *antropagogia*, enfatizando o *anthropos* na sua globalidade e não apenas o homem em determinada idade ou condição, invariavelmente jovem, como o sujeito da educação. Segundo este autor, a educação é a elevação da pessoa, e esta é pessoa desde que nasce até ao fim da sua vida.

Reboul (1999) afirma, igualmente, “ (...) des sens d’ «aprende» nous montre que l’éducation ne se limite pas aux enfants et aux jeunes, qu’elle est un affaire d’homme qui concerne la vie tout entière. *Education permanente: la seule.* “ (p. 8)

As correntes humanistas do período pós-guerra apontam para um papel ativo da “pessoa” no seu desenvolvimento e salientam a importância da experiência e da vivência dos acontecimentos.

Esta perspectiva autoestruturante da educação fundamenta-se numa pedagogia pedocêntrica que surgiu com J.J. Rousseau (1762) e continuou a ser preconizada pelo Movimento da Escola Nova (final do Séc. XIX), defendendo-se uma educação fundada na própria ação do educando. Este é o autor do seu próprio desenvolvimento e o originador dos conteúdos do conhecimento (Not, 1981). Assiste-se à mudança de paradigma, o do ensino cede lugar ao de aprendizagem. Como é defendido por Paulo Freire (1996), o qual considera que ensinar não consiste em transmitir conhecimento, mas criar as condições para a sua construção.

Oliveira (1997) refere que do ponto de vista psicológico, apesar de se discutirem os limites conceptuais da “adultez”, verifica-se um relativo consenso quanto à centralidade de determinadas características, nomeadamente a: autonomia, a independência e a capacidade para pensar e agir livremente. Tendo em consideração este conjunto de

características, a maioria dos investigadores acredita que o adulto é capaz de assumir o controlo e a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

### **Paradigma Andragógico e Aprendizagem Autodirigida**

Será que os adultos aprendem de modo diferente das crianças? O que distingue a educação e a aprendizagem dos adultos de outras áreas da educação?

Nos finais dos anos sessenta foram desenvolvidas várias teorias, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte, com o objetivo de responder a estas questões. Destaca-se a de Malcom Knowles, o qual lança o movimento da *Andragogia*, a educação de adultos, com a sua obra de 1970: *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy vs Andragogy*. Este movimento cristaliza-se em torno da distinção entre o jovem e o adulto aprendiz (Bourgeois & Nizet, 1997). Segundo Knowles, a Pedagogia destina-se às crianças e aos jovens e está centrada no professor/escola e nos conteúdos. Pelo contrário, a Andragogia destina-se aos adultos e está centrada no processo de aprendizagem (resolução de problemas e tarefas).

Knowles noutra obra sua (1973) *The Adult Learner: A Neglected Species*, apresenta uma série de características para distinguir um adulto aprendiz de um jovem (referidas por Bourgeois & Nizet, 1997; Mcgrath, 2009; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007):

- Um adulto possui um leque de experiência de vida, o qual pode ser uma fonte rica de aprendizagem e partilha;
- Os grupos (de adultos) são mais heterogéneos em termos do estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, centros de interesse e objetivos do que os grupos de jovens;
- Os adultos necessitam de saber porque é que têm de aprender algo, antes de iniciarem uma formação (Knowles & Associates, 1984);

- Os adultos assimilam melhor os conhecimentos, as competências, os valores e as atitudes quando estão relacionadas com o seu papel social (tarefa), podendo ser aplicadas a situações reais;
- Os adultos são mais sensíveis aos fatores de motivação intrínseca (ex. autoestima, reconhecimento) do que extrínseca (ex. aumento salarial) (Knowles & Associates, 1984);
- Os adultos têm uma profunda necessidade psicológica de serem tratados como indivíduos capazes de se autodirigir. Knowles considera que esta necessidade resulta do facto de o autoconceito dos indivíduos, à medida que vão amadurecendo, evoluir de uma personalidade dependente para uma mais independente e autodirigida.

Knowles (1975) divulgou o conceito de aprendizagem autodirigida na obra *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*.

Nesta define o conceito como:

um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outrem, no que respeita ao diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem; a formulação de metas de aprendizagem; a escolha e efetivação de estratégias apropriadas; e a avaliação dos resultados dessa mesma aprendizagem (citado por Oliveira, 1997, p. 39).

A iniciativa, a responsabilidade e o controlo do processo de aprendizagem está nas mãos do educando. Este é o centro de todo o processo, daí a designação de aprendizagem autodirigida. Os estudos de Knowles neste domínio, assim como os de Allen Tough (1971) contribuíram para delinear um conjunto de etapas-padrão estruturadoras do processo de aprendizagem autodirigida. Estes autores, segundo Bouchard (1994, referido por Oliveira, 1997) acentuaram a componente pedagógica da aprendizagem. Isto significa que a aprendizagem autodirigida foi conceptualizada como

um método de aprendizagem. Contudo, com o desenvolvimento destes estudos, surgem teorias que salientam outras facetas do conceito, a saber, a auto direção encarada como uma característica da personalidade do educando, estando relacionada com as variáveis psicológicas (Long e Danis, 1992 citados por Oliveira, 1997). Esta evolução em termos conceptuais do conceito deu origem à construção e validação de instrumentos com o fim de medir a autodiretividade dos educandos, sendo exemplos: a *Self-Directed Learning Readiness Scale*, da autoria de Guglielmino (1977) e o *Oddi Continuing Learning Inventory*, elaborado por Oddi (1986, citados por Oliveira, 1997). No decurso destas investigações com a finalidade de aprofundar o estudo do conceito de aprendizagem autodirigida, surgem as que o fazem numa dupla vertente, ou seja, enquanto processo/método de aprendizagem e enquanto característica da personalidade do educando. Segundo Oliveira (1997) são exemplos destas investigações os seguintes modelos: PRO (*Personal Responsibility Orientation Model*), da autoria de Brockett e Hiemstra (1991), o modelo de Long (1989) e o SSDL (*Staged Self-Directed Learning Model* de Grow (1991).

Estes modelos teóricos contribuíram para a evolução da teorização do conceito em causa, pois tinham a vantagem de representar as suas dimensões essenciais (pedagógica, psicológica e sociológica) e de prever potenciais situações de sucesso ou insucesso na aprendizagem. Por exemplo, verificou-se um elevado grau de satisfação e sucesso na aprendizagem nos casos em que os adultos aprendentes, com uma personalidade autodirigida, preferiam e aprendiam melhor em ambientes que lhes davam autonomia. Os adultos aprendentes menos autodirigidos preferiam ambientes mais estruturados e direcionados.

### **Críticas ao modelo andragógico e à autodireção na aprendizagem.**

O conceito de *autodireção* na aprendizagem formulado segundo o modelo andragógico, do qual Knowles foi autor, sofreu fortes críticas. Este teve um grande impacto na educação de adultos, baseando-se no princípio de que, à medida que o processo de maturação vai decorrendo, o autoconceito do indivíduo evolui de uma personalidade dependente para uma independente e autodirigida. Este modelo defende que todos os indivíduos adultos são autodirigidos e que esta personalidade se reflete, igualmente, no processo de aprendizagem.

Como já foi referido no ponto anterior, Knowles distingue andragogia de pedagogia, caracterizando cada uma de acordo com os princípios de ensino e do seu público-alvo. A andragogia, por oposição à pedagogia e segundo os princípios do processo de ensino, tem em consideração as necessidades, interesses e vivências do educando na planificação da ação de formação, assentando no carácter significativo das atividades de aprendizagem, participação ativa do educando no processo de formação, entre outros. É, igualmente, um método de ensino que se dirige a um público adulto, não sendo por isso adequado às crianças e aos mais jovens.

A pedagogia dirige-se a um público jovem e centra-se nos professores e nos conteúdos de aprendizagem (currículo).

Ora, esta dicotomia introduzida por Knowles e num plano analítico, leva-nos a concluir que os princípios aplicados à andragogia não poderão ser aplicados a um ensino que se destine a crianças ou adolescentes ou, inversamente, que os princípios da pedagogia não poderão ser observados num ensino que se dirige aos adultos. (Bourgeois & Nizet, 1997). O que devemos pensar de um formador de adultos que não aplique os princípios da andragogia? Está a fazer pedagogia ou andragogia? Segundo estes autores torna-se problemático que o modelo pedagógico seja conotado como negativo no

discurso andragógico: “Dans ce discours, tout se passe donc comme si ne pouvait convenir aux enfants qu’une pédagogie « négative »” (ibidem, p. 13) e aos adultos um modelo andragógico valorizado positivamente que apenas convém a estes. Este discurso, de acordo com a posição destes autores, tem até implicações no plano ético, quer dizer, em nome de que valor ou valores se pode interditar *a priori* a pertinência dos princípios próprios do modelo andragógico para o ensino escolar/formal?

Muitas das críticas que foram dirigidas a esta dicotomia, e tendo por base os anos de trabalho desenvolvido pela psicologia e pelas ciências da educação, o qual foi ignorado pelo discurso andragógico, basearam-se no argumento que a criança aprendente apresenta um número elevado de características atribuídas exclusivamente, pelos andragogos, aos adultos. Revelando aquela, igualmente, capacidade para aprender de modo autónomo e autodirigido desde que as práticas educativas sejam baseadas no modelo andragógico (Oliveira, 1997, Bourgeois & Nizet, 1997).

Por outro lado foi salientado, por muitos educadores de adultos, que em determinadas situações onde se requeria que o educando assumisse a responsabilidade principal pelo processo de aprendizagem, a aprendizagem autodirigida fazia-se acompanhar de grandes dificuldades, gerando muitas emoções negativas (Taylor, 1988; Candy, 1991, citados por Oliveira, 1997). E noutras situações, o modelo pedagógico até se revelava mais eficaz.

Knowles depara-se assim com um conjunto de argumentos e críticas ao seu modelo andragógico, tendo dificuldades em restringi-lo a uma determinada idade, o que o levou a reformular o subtítulo da obra de 1970 - *Andragogy versus pedagogy*, substituindo-o por *From pedagogy to andragogy* (1980), considerando estes modelos como alternativos e não antagónicos.

Outro pressuposto implícito ao conceito de autoaprendizagem do adulto, e que foi também objeto de crítica por parte de Candy (1991), consiste na possibilidade de transpor de uma situação para outra, a capacidade de autodirecção na aprendizagem. Este pressuposto assenta no princípio que a autodirecção é uma característica genérica e não específica de um contexto. Contudo é importante ter em conta a especificidade de cada contexto (características, público, domínio de conhecimento e de aprendizagem), a qual poderá dificultar a autonomia plena dos educandos (Bourgeois & Nizet, 1997). Ainda segundo Candy (1991), apesar dos educandos revelarem uma predisposição para gerir autonomamente a sua aprendizagem, dominando competências em termos de gestão de tempo, localização de recursos, formulação de objetivos, entre outros, podem não ter conhecimento suficiente de um domínio que lhes permita distinguir conhecimento válido daquele que não o é. Os educandos podem ser muito autónomos em relação a um campo de estudos, com o qual estão familiarizados, mas não serem capazes de se autodirigir quando a temática é nova, isto pelo menos no início, necessitando do apoio do professor/formador (Oliveira, 1997). Alguns educandos adultos até preferem ser dirigidos pelo professor/formador a serem os principais intervenientes no processo de aprendizagem, sentindo dificuldades quando têm de pensar por si próprios e participar na aula (McGrath, 2009).

A teoria da andragogia de Knowles baseia-se na vontade e motivação dos adultos para a aprendizagem, contudo poderão haver adultos que possuem uma baixa autoestima, sendo incapazes de falar publicamente em frente a uma classe, sentindo-se desconfortáveis, preferindo desistir do curso a continuar numa classe/grupo onde os colegas pensem que eles não possuem capacidades intelectuais para o frequentar.



O que se verifica é que a aprendizagem autodirigida deve ser relativizada em termos da sua aplicabilidade e devem-se distinguir as situações em que é aconselhada e outras em que não o é, podendo até ser contraproducente.

Um aspeto importante a considerar, e que se prende com a motivação, é o facto de os adultos, ao contrário das crianças e jovens, estarem pressionados pelo fator tempo, a família e um emprego, muitas vezes a tempo inteiro, os quais impedem, por vezes, a sua presença assídua nas formações/aulas ou forçam-nos a desistir das mesmas. É precisamente em relação a estes aspetos que o modelo andragógico, proposto por Knowles, sofre novas críticas. Estas referem-se, segundo Grace (1996, citada por Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), ao facto de Knowles, obcecado pelo adulto aprendiz individual, não ter em consideração que o homem é um ser socialmente situado, sofrendo influências do contexto sociocultural e histórico a que pertence: ‘Knowles never considered the organisation and social impediments to adult learning; he never painted the big picture.’ (Grace, 1996, citada por McGrath, 2009, p. 106). Ainda de acordo com Grace, a teoria da andragogia de Knowles deve ser entendida no contexto da década de sessenta, marcada pela mudança, a qual pressionava os indivíduos a uma rápida atualização, reconversão e melhoramento das suas competências. Também se caracterizou pela diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos, fundamentando-se em teorias e nos procedimentos mais adequados de modo a encontrar as estratégias de ação educativa que fossem ao encontro das suas características pessoais. Esta procura de uma especificidade da educação de adultos tinha implícita uma visão crítica ao ensino escolar (Canário, 2000).

O modelo andragógico foi também alvo de críticas de um ponto de vista cultural, por exemplo por Lee (2003, citado por Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), o qual analisou os estudos efetuados a grupos de estudantes emigrantes, onde se aplicaram

os princípios da andragogia, e concluiu que estes não refletiam as experiências de alguns dos adultos emigrantes. Isto verificava-se pelo facto de se generalizar as características de um grupo de estudantes em particular às de os adultos estudantes em geral. Tal procedimento contribuía para a marginalização e descriminação de vários grupos sociais, incluindo os grupos de emigrantes, cujos valores, experiências e realidades não se assemelhavam com as da população dominante.

Apesar da andragogia continuar a ser o modelo de aprendizagem de adultos mais conhecido, existem outros modelos de aprendizagem de adultos que nos oferecem outras perspetivas desta aprendizagem, por exemplo o de McClusky's (1963), o de Illeris (2002) e o de Jarvis (2006) referidos por Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007).

A clivagem entre a educação de jovens e a de adultos pode ser fortemente questionada e deve continuar a ser objeto de reflexão e de estudo, dado não serem realidades totalmente diferentes e muito menos opostas, mas ocorrerem em momentos e contextos institucionais e organizacionais diversos. Quanto ao conceito de autoaprendizagem e apesar das limitações apontadas, as quais não lhe retiram valor, mas sim a necessidade de ser, igualmente, objeto de estudo: “é a pedra “fundadora” e a “pedra” de toque da sociedade de aprendizagem “ (Oliveira, 1997, p. 54)

### **Emoção e Educação**

A educação seja ela no âmbito escolar ou em qualquer outro contexto de aprendizagem, tem sido alvo de diversas pesquisas, de debates e de reflexões, visando

clarificar conceitos e aperfeiçoar metodologias de modo a permitir ao educando uma maior e melhor assimilação daquilo que lhe é transmitido.

Rager (2009) refere que estudiosos e praticantes em diversos campos da educação (Dirkx, 2001; Rompelman, 2002; Caine & Caine, 2006; Schutz & Pekrun, 2007), estão cada vez mais conscientes da importância do papel da emoção no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, com estes estudos, alguns progressos têm sido feitos desde o dualismo de Platão que considerava as emoções ou paixões como algo de selvagem que devia ser controlado e submeter-se à razão. A autora cita em particular Dirkx (2001), o qual sustenta a tese que toda a marginalização da emoção e a elevação da racionalidade a uma posição de destaque, na teoria e na prática da educação de adultos, é um reflexo daquela tradição filosófica, “in others words, the master is still seeking to control the slave” (ibidem, p. 25). De acordo com a autora, estes estudiosos sustentam que a emoção e a cognição não podem ser separadas no processo de aprendizagem, mas que ambas são parte integrante do mesmo. A emoção e a cognição são processos fortemente interrelacionados, significando isto que todo o pensamento é imbuído de emoção e vice-versa (Fineman, 1997). Segundo Phelps (2006), estudos realizados demonstram que a emoção influencia processos cognitivos como a atenção, a memória e a recuperação de conhecimentos. Numa situação de aprendizagem, o direcionamento da atenção, os conteúdos armazenados e o modo como eles serão compreendidos e recuperados, sofrerão a influência de uma componente emocional, mesmo que tal não ocorra de uma forma consciente para o aluno. Esta componente, para além da influência que exerce sobre a seleção dos aspetos que serão ou não apreendidos e armazenados, conduz a uma avaliação da experiência como sendo boa ou má, importante ou menos importante. Neste sentido, e segundo Jarvis (2006), a emoção é uma das formas de transformar a experiência de aprendizagem. Para Damásio (1995), a avaliação que os

adultos fazem desta experiência é fortemente influenciada por todo um repertório do conhecimento emocional acumulado, o que permite associar uma gama de experiências a emoções e sentimentos experimentados anteriormente, assim como utilizar esse conhecimento na avaliação afetiva das situações.

Rager (2009) salienta a importância, nos modelos de aprendizagem autodirigidos, de se ter em consideração o potencial contributo que cada uma das suas componentes poderá dar, em termos emocionais, para a experiência por parte do aprendente de uma aprendizagem autodirigida. A autora refere-se concretamente ao modelo interativo, em detrimento de outros modelos, como por exemplo o linear, tendo sido utilizado no seu estudo (*ibidem*) com adultos que enfrentavam crises médicas (doenças oncológicas). A premissa essencial deste modelo de aprendizagem é a de que cada uma das suas componentes, como o contexto, o conteúdo, a aprendizagem e o processo, transportam uma inerente carga emocional, a qual é mediada pelas características individuais do aprendente. No seu estudo, a autora verificou que, assim que os participantes descreviam as suas experiências, tornava-se evidente que as emoções tinham desempenhado um papel importante na sua aprendizagem. Por vezes, as emoções serviam como um fator motivador para a aprendizagem, mas por outras, o medo que sentiam, impedia-os de serem capazes de processar a informação face à sua situação clínica. Contudo, em todos os casos, as emoções foram um fator a considerar na sua autoeducação. Para Rager (2009), o papel da emoção na aprendizagem autodirigida não é abordado pela literatura de forma explícita, como o é em relação a todos os outros tipos de aprendizagem, sendo o objetivo do seu estudo preencher este vazio. A autora supracitada refere-se a Schutz e Lanchart (2002), os quais afirmam que, a partir do século XXI, as pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem, em contexto escolar, não podem ignorar as questões emocionais, dado estarem implicadas em todos os aspetos do processo. Ora, Rager

(2009) pretende ir mais longe, considerando que a afirmação dos autores deve, também, incluir todos os tipos de aprendizagem e contextos, não devendo ser apenas aplicada à aprendizagem em sala de aula. Deste modo considera que poder-se-á ter atingido o ponto ideal para reformular a afirmação de Descartes para “I feel, therefore, I learn” (ibidem, p.31). A emoção desempenha um papel crucial, não só na aprendizagem em geral, mas na aprendizagem autodirigida em particular. “Failure to recognize the complexity of the role of emotion in self-directed learning leaves us with an incomplete understanding of this critical form of adult learning.” (Rager, 2009, p.31)

Para além de estudos que se centrem na compreensão da relação entre a emoção e a cognição nos processos de aprendizagem, Brown (2000) chama a atenção para a importância de investigações que contribuam para compreender o papel da emoção enquanto catalisador da aprendizagem. Esta preocupação é partilhada por autores como Fineman (1997), Short e Yorks (2002), entre outros, os quais procuram identificar e diferenciar situações nas quais as emoções podem ser prejudiciais à aprendizagem, bloqueando o processo, daquelas em que as emoções contribuem de modo positivo para o mesmo, favorecendo o *engagement*, a motivação e o envolvimento emocional com a tarefa e o ambiente. Segundo estes autores, a falta de confiança e autoestima, o medo de fracassar, o medo das respostas dos outros, a lembrança de experiências negativas anteriores, associadas à aprendizagem, são emoções e sentimentos inibidores da aprendizagem. Estas emoções e sentimentos podem surgir antes ou durante o processo de aprendizagem, sendo estas últimas geradas na relação com os conteúdos de aprendizagem, na realização de tarefas e também na relação com o professor. De facto, a situação de aprendizagem cria um contexto propício a uma variedade de experiências emocionais que têm o potencial de influenciar o processo de aprendizagem (Nummenmaa, 2007).

Segundo Reeve (2003), as emoções relacionam-se com a motivação, funcionando, por um lado, como sistemas atuais de leitura, indicando o quanto estão a correr bem ou mal as coisas (por exemplo, a alegria assinala um progresso face à prossecução de determinadas metas) e, por outro lado, são um tipo de motivo, imprimindo energia e dirigindo a nossa conduta. Por exemplo, a ira mobiliza recursos hormonais e musculares, isto é, “energiza la conducta” (ibidem, p. 444) para alcançar um propósito particular como para superar um obstáculo (dirige o comportamento).

De acordo com Nummenmaa (2007), apesar de a literatura psicológica em relação às emoções primárias ser extensa, fica-se com a impressão que a ansiedade é a única emoção que pode ocorrer numa situação de aprendizagem. Segundo a autora, estudos prévios sobre as reações emocionais dos estudantes num contexto académico, como os que refere de Pekrun et al. (2002) e Pekrun (2005), focaram-se essencialmente na ansiedade. Contudo, além da ansiedade, os estudantes experienciam uma variada gama de outras emoções (Nummenmaa, 2007).

Na literatura sobre emoções na aprendizagem de adultos, e concretamente num ambiente de aprendizagem virtual e *online*, percebe-se que emoções como medo e ansiedade, por um lado, e motivação e *engagement*, por outro, encontram-se envolvidas no processo de aprendizagem, podendo contribuir para facilitar ou dificultar esse processo (Conrad, 2002). O facto de o adulto ter de assumir novamente o papel de aprendiz, e em particular num ambiente de aprendizagem que não lhe é familiar, poderá contribuir para o surgimento de sentimentos mistos e aparentemente contraditórios, por exemplo o sentimento de ansiedade poderá estar associado ao confronto com algo que é desconhecido, gerando o medo e o receio de fracassar (Short & York, 2002), mas ao mesmo tempo poderá gerar a curiosidade e o interesse em explorar. Segundo Nummenmaa (2007), a maioria das teorias sobre ansiedade estabelecem uma

diferença entre aquela ser uma característica da personalidade do indivíduo e entre ser um estado. Para a autora, a ansiedade no uso do computador pode ser considerado um exemplo específico de estado de ansiedade. No seu estudo (*ibidem*), a ansiedade sentida no uso de um computador é definida como um estado emocional subjetivo, o qual se traduz por sentimentos de tensão e apreensão resultantes do trabalho com computadores.

O que se verifica é que os sentimentos positivos e/ou negativos, de um modo geral, estão associados às diferentes situações e experiências de aprendizagem, como por exemplo as que se experimentam numa situação de formação e aprendizagem num ambiente virtual e *online*, como se verá de seguida.

### **Estudos sobre as Emoções dos Adultos na Aprendizagem e Comunicação Online**

A adoção e a integração das TIC por parte das instituições superiores de educação nos seus modelos de formação, concretamente os modelos de *e-learning* e *b-learning*, tem contribuído para suscitar o recente interesse e consequentemente o surgimento de estudos sobre o papel das emoções na aprendizagem e comunicação *online*. De seguida destacam-se alguns desses estudos.

Conrad (2002) estudou as emoções envolvidas, no processo de ensino e aprendizagem, quando se inicia pela primeira vez um curso universitário a distância e *online*. Este estudo incidiu sobre estudantes universitários e teve um duplo propósito, a saber: perceber que perceções tinham os estudantes sobre quando devia ser o começo das aulas *online* e ainda determinar de que modo as experiências vividas durante as primeiras aulas contribuíam para o seu sentimento de *engagement*.

Através da aplicação de um questionário, com perguntas fechadas e abertas, os estudantes foram inquiridos em relação às suas preferências face ao começo do curso a distância. Foi-lhes ainda solicitado que atribuíssem os adjetivos que melhor descreviam os seus sentimentos nesta fase inicial. Em relação a estes últimos, tanto o género feminino como o masculino, descreveram sentimentos semelhantes: curiosidade; excitação; medo (ansiedade, insegurança, apreensão, entre outros) e desafio.

Quanto ao início do curso, a maioria dos estudantes respondeu que preferia ter acesso ao mesmo duas semanas antes do seu início oficial, de modo a poderem familiarizar-se e preparem-se com antecedência para a frequência do curso. As razões apontadas pelos estudantes foram categorizadas em três temas: “comfort and familiarity”, “checking for completeness” e “getting prepared and integrating learning into life” (Ibidem, p. 211).

Para grande parte dos estudantes, iniciantes nesta modalidade de formação, era necessário terem tempo para se prepararem, aprendendo a “navegar” no curso antes de o mesmo iniciar. Por exemplo, alguns estudantes queriam tempo para ler o material introdutório. Segundo Conrad (2002), vários estudantes indicaram que, ao terem acesso com antecedência ao curso, permitia-lhes prepararem-se mentalmente para as tarefas que os esperavam. Outros indicaram que este tempo de antecedência “confortável” reduzia os sentimentos de incerteza e ansiedade face à organização e funcionamento do curso. Igualmente, segundo o autor supracitado, muitos estudantes pareciam não depositar grande confiança na informação impressa que lhes fora fornecida acerca do funcionamento do *Site*, necessitando de tempo para pesquisar noutros manuais, de modo a poderem completar aquela.

Para alguns dos estudantes, a possibilidade de acederem ao curso antes do início oficial prendia-se também com a possibilidade de conciliarem a sua vida pessoal



(familiar e profissional), já de si atarefada, com a académica, podendo calendarizar e organizar com tempo as tarefas que teriam de realizar durante o curso.

Na educação de adultos, o *engagement* no ambiente de aprendizagem contribui para estimular a aprendizagem. Aquele pode ser “alimentado” através de uma série de atividades e processos inerentes ao próprio ambiente de aprendizagem (Conrad, 2002).

No seu artigo, o autor refere que num ambiente de aprendizagem face a face há uma dinâmica interativa do visual e um feedback imediato, podendo-se ver, ouvir e interpretar níveis de *engagement*. Mas, num ambiente de aprendizagem virtual não é possível obterem-se pistas tangíveis dos níveis de *engagement* dos estudantes. A qualquer momento, a ausência dos estudantes na discussão mediada pelo computador pode ter a ver com vários fatores, como por exemplo “technical glitches, physical absence from the learning venue, boredom, cognitive difficulties. Illness, dissatisfaction with course material or instruction, and impatience with fellow learners.” (ibidem, p. 210).

Durante a fase inicial de exploração do curso, a maior parte dos estudantes não estava preocupada em interagir socialmente com o instrutor/professor ou com os colegas, contrariando as teorias de educação de adultos (Brookfield, 1990; Wlodkowski, 1999, citados por Conrad, 2002) que defendem que o *engagement* na aprendizagem é um processo social e de construção colaborativa, não aprendendo no vazio. A aprendizagem ocorre frequentemente em situações sociais e através da interação entre os estudantes. A expressão de emoções também reforça o desempenho e a interação do grupo em situações de aprendizagem social. (Nummenmaa, 2007)

O estudo de Conrad (2002) revelou que o sentimento de *engagement* no curso, por parte dos estudantes, esteve mais dependente do acesso *online* aos materiais de aprendizagem, do que da sua relação com os instrutores ou com os colegas. Este acesso possibilitou aos estudantes reduzirem os seus sentimentos de ansiedade e de incerteza,

por um lado, e de satisfazerem a sua curiosidade por outro. Tais sentimentos verificavam-se antes do início oficial do curso.

O papel do instrutor/professor foi encarado pelos estudantes como um mero papel funcional, de carácter informativo, necessitando apenas, após o começo do curso, de testemunhar a presença do instrutor/professor sob a forma de uma mensagem (*posting*) de boas vindas. Segundo Conrad (2002), os estudantes de facto destacaram o humanismo dos instrutores através do tom afetivo que estes imprimiram às suas mensagens escritas, mas não sentiram necessidade de os conhecerem e saudarem pessoalmente, e presencialmente, na fase inicial do curso. Contudo, e como afirmam Bullen (1998), Pallof e Pratt (1999), citados por Conrad (2002), “the role of the instructor is critical to the ultimate success of the online course.” (p. 223). Segundo estes autores, um educador *online* experiente tem como função encorajar e gerir as interações que emergem com as atividades do curso, fomentando a construção do conhecimento e o pensamento crítico. O envolvimento do instrutor/professor vai evoluindo e assumindo formas distintas ao longo do curso a distância, assim como os pontos de vista dos estudantes em relação aos diferentes ritmos e exigências deste. No entanto, esta análise comparada entre os estudantes que iniciavam o curso e entre os que já frequentavam anos mais avançados, não foi efetuada pelo autor.

O estudo realizado (*ibidem*), apesar de se centrar apenas no começo de um curso *online*, não fazendo uma análise comparada e evolutiva dos níveis de *engagement* dos estudantes e do respetivo estado emocional, durante o desenrolar do curso e no término do mesmo, chama a atenção para aspetos relevantes que, a não serem tidos em consideração, podem contribuir para um mal-estar emocional dos estudantes/adultos. Estes aspetos ajudam-nos a compreender melhor um dos motivos que poderá contribuir

para a desmotivação e para a desistência da frequência de cursos a distância e *online*. Um desses motivos tem a ver com a organização e funcionamento do curso em si.

Vários estudos realizados neste âmbito apuraram que é comum, e recorrente, os estudantes/adultos, e trabalhadores, manifestarem as dificuldades que sentem em conciliar a sua vida profissional e familiar com a vida académica. Daí a justificação apresentada, por parte dos estudantes inquiridos no estudo de Conrad (2002), recair na necessidade de terem tempo para ler e calendarizar as tarefas. Quando tal não é possível, um sentimento de mal-estar emocional poderá acontecer, como comprovam outros estudos, os quais se terá oportunidade de referir adiante.

As experiências de aprendizagem na *Internet* são usualmente caracterizadas pela comunicação escrita assíncrona (Feenberg, 1989; Lapadat, 2002, citados por Manca & Delfino, 2007). Segundo os autores, num ambiente de aprendizagem assíncrono, tanto a dimensão educacional como a psicológica estão estritamente ligadas aos diálogos que os participantes constroem. O discurso escrito também influencia a dimensão socio afetiva da aprendizagem.

Nummenmaa (2007) defende que a análise do conteúdo das interações escritas entre os estudantes, num ambiente de aprendizagem virtual, oferece novas oportunidades para se estudarem as emoções durante o processo de aprendizagem. Mas, segundo a autora, a limitação deste tipo de abordagem assenta no facto de os investigadores apenas terem acesso às emoções que os estudantes desejam tornar público para os outros. Igualmente, a autora sublinha que os relatos de memória acerca das emoções sentidas durante o processo de aprendizagem poderão não ser exatos, isto é, as pessoas usualmente relatam diferentes emoções quando as estão a experienciar, comparativamente com as que relatam quando se estão a recordar da experiência que tiveram. Este hiato temporal

poderá contribuir para uma informação menos exata. Uma forma de medir as emoções durante o processo de aprendizagem consiste no recurso a meios tecnológicos como o videogravador, o qual permite observar as expressões faciais durante o processo de aprendizagem, ou o uso do eletromógrafo que mede a atividade elétrica dos músculos faciais, os quais estão ligados a um protótipo de estados emocionais específicos (Dimberg, 1990, citado por Nummenmaa, 2007). Contudo, estes meios poderão interferir com o processo de aprendizagem em si, o que não se verifica com o método de análise de conteúdo das mensagens escritas.

Nummenmaa (2007) no seu estudo, com o objetivo de medir as reações emocionais dos estudantes face às diferentes situações de aprendizagem, recorreu a pequenos questionários *online* de autoavaliação que foram apresentados aos estudantes sempre que faziam *logout* do ambiente de aprendizagem virtual (*WorkMates*), durante vários momentos e ao longo do processo de aprendizagem.

Para a autora, apesar das dificuldades sentidas, não só por parte dos investigadores como por parte dos professores e tutores, na avaliação das experiências emocionais dos estudantes, os professores ao terem acesso “ (...) to their students emotions, especially negative ones, is critical in order to provide appropriate and timely assistance to students for the intervention to be effective. “ (ibidem, p. 46). Para Nummenmaa (2007), este é um problema expressivo nos ambientes de aprendizagem virtuais, dado o uso da tecnologia criar inevitavelmente um atraso no apoio aos estudantes. Para além disso, a limitação de meios de expressão das emoções pode originar uma maior reatividade afetiva e debilitar o desempenho individual na aprendizagem. Como tal, é importante a realização de estudos neste âmbito para avaliar os efeitos das emoções neste tipo de ambientes de aprendizagem.

A autora supracitada conclui o seu artigo com uma chamada de atenção para a necessidade de realização de mais estudos deste tipo, principalmente durante o tempo de duração do curso e em ambientes de aprendizagem colaborativa.

Com o objetivo de estudar a comunicação escrita mediada pelo computador (CMC), Manca e Delfino (2007), à semelhança de Kövecses (2000), realizaram um estudo exploratório sobre o uso da linguagem figurada pelos participantes num curso *Online* suportado por uma plataforma de comunicação. Para a maioria dos participantes foi a sua primeira experiência educativa *online*. Este estudo teve como objetivo investigar o papel da metáfora e da linguagem figurada como facilitadores na expressão de emoções, estados de humor e afetividade em ambientes de aprendizagem virtuais.

De acordo com os autores, o conceito de linguagem figurada refere-se ao uso da linguagem icónica com o objetivo de expressar sentidos não literais. Tal linguagem não consiste apenas no uso de metáforas, mas também no uso de figuras de estilo, como hipérboles, eufemismos, expressões idiomáticas, metonímias e comparações. Segundo Manca e Delfino (2007), o uso desta linguagem emergiu de uma forma espontânea, não tendo sido solicitada pelos tutores do curso. As mensagens escritas foram sujeitas a um processo de análise qualitativa (uso de linguagem figurada) e quantitativa (ocorrência). Todas as ocorrências da linguagem figurada foram organizadas segundo duas categorias emergentes e alternativas: os sentimentos e o contexto. Posteriormente, estas foram ainda analisadas de acordo com as categorias: “Disguise/Orientation and Embodiment/Animation” (ibidem, p.7).

Em relação à categoria dos sentimentos, a linguagem figurada foi utilizada com frequência para expressar o que cada um dos participantes sentia em determinados momentos da sua experiência de aprendizagem (desorientação, cansaço, entusiasmo,

entre outros) e para atribuir propriedades afetivas aos outros (participantes e objetos). Os participantes atribuíram a si mesmos e aos outros uma identidade corporal (um tipo de disfarce), utilizando para o efeito imagens icônicas de animais, objetos e qualidades humanas. Por exemplo, a utilização de frases onde recorrem à metáfora “mar” ou à semântica relacionada com a navegação: - “Yesterday I’d have been happy to jump into a virtual lifeboat; I felt a bit like a castaway”. (Manca & Delfino, 2007, p. 11)

A categoria do contexto referiu-se às várias representações icônicas utilizadas para descrever as componentes do curso. Neste caso, a linguagem figurada foi usada para atribuir uma alma a objetos inanimados (*Animation*), como o computador, ou um corpo a entidades imateriais (*Embodiment*) como a comunicação num ambiente virtual ou os tópicos do curso. Manca e Delfino (2007), no seu artigo, exemplificam este tipo de representações com algumas das frases extraídas: “ – I know perfectly well that these contraptions have a soul, a depraved soul. Their dark side is revealed when they become one year old. A blessing is needed!”, e ainda: “- You are CRAZY! Don’t you know that these contraptions have eyes, ears and a tongue? Don’t you know that they love playing tricks and being the centre of attention? Of course I’m joking (I’ve been contaminated by the PC!)” (Ibidem, p. 12).

No final do curso, segundo o estudo supracitado, verificou-se que tanto os tutores como os estudantes produziram uma quantidade significativa de linguagem figurada nos seus discursos escritos.

Os resultados do estudo revelaram que a linguagem pode ser uma forma criativa, a que as pessoas recorrem, para construir e reconstruir “the liquid architecture of cyberspace” (Novak, 1991, citado por Manca & Delfino, 2007, p. 15), atribuindo-lhe alguma substância e concretude.

A linguagem figurada permitiu aos participantes a representação do seu domínio afetivo, as suas emoções e sentimentos, e ainda conceptualizar as componentes principais de aprendizagem na *Web*. Através da linguagem figurada atribuíram forma e corpo a si mesmos e aos outros participantes. “In other words, they used figurative language with the effect of changing the shared ontological status of people and objects”. (ibidem, p.15)

Zembylas (2008) realizou um estudo qualitativo sobre a expressão das emoções de estudantes/adultos (com idades compreendidas entre os 27 e os 50 anos) num curso de mestrado *online* e a distância, tendo como principais objetivos: analisar como os adultos (inexperientes em termos de *e-learning*) respondem emocionalmente e falam acerca das suas emoções; verificar se, e como, mudam ao longo do tempo e que papéis as emoções desempenham na aprendizagem *online*. O quadro teórico utilizado como suporte do estudo foi o pensamento crítico e pós-estruturalista, o qual se centra no sujeito e no modo como constrói o conhecimento das emoções num determinado contexto social (Boler, 1990; Harré, 1986; Zembylas, 2002, citados por Zembylas, 2008).

Os instrumentos utilizados para a recolha de informações acerca do estado emocional dos estudantes, durante o curso, foram os diários eletrónicos mensais, os quais se focavam na experiência emocional dos estudantes durante o mês; as mensagens de *emails*; as notas de campo da discussão face a face (em grupo e individual); a entrevista semiestruturada e as conversas telefónicas. Os dados recolhidos descreviam aspetos emocionais resultantes das interações entre os estudantes/adultos, entre estes e os instrutores, entre os estudantes e a tecnologia disponível e por fim entre os estudantes e o contexto social em geral, sem descurar, no entanto, as características da sua personalidade individual.

O autor concluiu que o discurso emocional analisado mudou durante o curso em resposta a tarefas específicas e dimensões de aprendizagem *online*. Alguns estudantes destacaram os sentimentos positivos apesar da presença dos negativos. Os sentimentos positivos verificaram-se, essencialmente, nas relações que estabeleceram com os colegas e com os professores. Este clima emocional teve um impacto positivo em alguns deles, pois ajudou-os a lidar com os sentimentos negativos associados às exigências em termos de trabalhos académicos e à necessidade de contacto físico (sentimento de solidão e alienação). O autor também verificou existirem diferenças entre géneros na expressão das emoções, estando relacionadas com as suas responsabilidades familiares (por exemplo a maternidade) e relações de poder, as quais se refletiram durante o curso. Em relação aos sentimentos negativos, algumas mulheres manifestaram sentimentos de arrependimento e culpa pelo facto de não poderem dar a mesma assistência em casa, a partir do momento que decidiram frequentar o curso de mestrado. Sentiam o peso dos valores culturais e sociais, bem como as relações de poder face ao seu papel na maternidade e face às “imposições” domésticas. Por outro lado, a frequência do curso possibilitou-lhes “quebrar” com essas responsabilidades e expectativas da sociedade face ao seu papel. Estas mulheres sentiram um aumento de poder em relação aos homens, os quais de um modo geral estão mais aliviados dessas responsabilidades.

Segundo Zembylas (2008), o grande desafio emocional que este curso representou para muitos dos estudantes foi o terem de aprender como comunicar por escrito e *online*, de um modo assíncrono, as suas emoções.

Outro estudo realizado neste âmbito, e no ensino universitário, a um grupo de estudantes cujas idades se situaram entre os 18 e os 27 anos, é o de Rebollo, Pérez,



Sánchez, Garcia e Caro (2008) onde combinaram técnicas quantitativas (inquérito por questionário e escalas tipo *Likert*) e técnicas qualitativas (entrevista de grupo e análise das mensagens publicadas nos fóruns). Este estudo teve como principal objetivo a identificação e a avaliação das emoções dos estudantes, implicadas na aprendizagem *online*, semipresencial, através da plataforma *Moodle*. Em termos teóricos fundamentou-se na teoria construtivista e dialógica das emoções, permitindo explorar e aprofundar as relações entre emoção e contexto. Segundo os autores supracitados, esta teoria é especialmente útil para se estudar as emoções morais presentes nos processos de aprendizagem. No fundo, possibilita a pesquisa de meios para compreender as relações entre emoções, aprendizagem e valores sociais presentes nos recursos, conteúdos e ambientes educativos (*ibidem*)

O estudo de Rebollo et al. (2008) revelou a manifestação de diferentes emoções, tanto positivas como negativas, associadas a diferentes tarefas que os estudantes tinham de realizar *online*, teóricas e práticas, bem como em relação aos conteúdos das mesmas. A conclusão a que chegou foi a de que as emoções positivas estiveram mais presentes do que as negativas, estando estas últimas relacionadas com a falta de competências emocionais (lidar com o stresse, com a solidão, desorientação, entre outras) para uma aprendizagem autónoma. Também verificou a forte presença de emoções de âmbito moral, como por exemplo o poder, estando correlacionado com outras emoções positivas, mais concretamente com o orgulho e o reconhecimento. Segundo os autores do estudo supracitado, este género de emoções está relacionado com o processo de *empowerment*, traduzindo-se por um sentimento de aumento do poder pessoal. Pelo contrário, as emoções negativas como a vergonha e a ira estão associadas à perda de poder, podendo ser alvo da nossa ira os responsáveis, caso sejam outras pessoas, ou

vergonha se cremos ser nós próprios os responsáveis. Segundo Rebollo et al. (2008), pelo facto de os resultados obtidos no estudo revelarem a forte presença de emoções morais associadas ao poder, sendo um elemento chave na aprendizagem *online*, sugere a necessidade de se estudar a eficácia dos modelos educativos no sentido de promoverem o *empowerment* pessoal e social dos estudantes em relação às suas emoções. Quer dizer, analisar a potencialidade destes modelos para fomentar a capacidade dos estudantes para acederem aos recursos culturais (materiais e simbólicos) e fazerem face às exigências da sua própria vida, tendo como fim último estudar e compreender o papel das emoções nos processos de aprendizagem *online*. (ibidem).

Os autores referem a importância de se realizarem estudos desta natureza, dada a elevada taxa de abandono e fracasso em modelos de teleformação e *e-learning*, sendo necessário incorporar o estudo das emoções em relação com a aprendizagem online. Os estudos devem ter em conta questões do tipo: como surgem as emoções? Qual o seu papel? De que forma contribuem para o desenvolvimento de competências?

As emoções interferem na aprendizagem e na relação com os outros. Neste sentido, a propósito da relação com os outros, Aires, Teixeira, Azevedo, Gaspar e Silva (2006) realizaram um estudo de caso, de natureza exploratória e interpretativa, sobre as relações interpessoais nas comunidades virtuais de aprendizagem. Este estudo foi realizado num meio universitário a um curso de pós-graduação, constituído por professores licenciados, e centrou-se nos fóruns e nas mensagens publicadas pelos estudantes e pelos professores, com o objetivo de, através daquelas, aceder à natureza das interações sociais nos espaços virtuais.

Os fóruns de discussão são cenários que promovem a apresentação, a discussão e o aprofundamento do conhecimento, proporcionando também a definição, a negociação de valores e de pautas de organização da comunidade (Swan, 2002, citado por Aires, 2006).

Para proceder à análise das mensagens foram utilizadas metodologias qualitativas e de análise de redes sociais.

Um dos quadros teóricos em que se fundamenta este estudo, o sociocultural, considera que a reflexão sobre a ação educativa exige a integração dos construtos de alteridade, o diálogo e a construção social do conhecimento (ibidem). Nesta perspetiva, a aprendizagem é entendida como um processo basicamente interpessoal. Segundo os autores, os ambientes de aprendizagem *online* não são “cenários” vazios, tábuas rasas para o indivíduo, mas redes de compromissos entre este e os outros. Estas redes ajudam a desenhar o itinerário pessoal do indivíduo que aprende. Os ambientes de aprendizagem *online* possibilitam, e utilizando a terminologia de Paul Ricoeur (1990), ao “Eu” (*Soi*) um campo de desdobramento de si mesmo (*Soi-même*), num outro, mas um outro discursivo que se “separa” do primeiro de um modo narrativo (distanciamento autobiográfico) como se realmente de um outro se tratasse. Ou seja, o si-mesmo, que representa aqui a identidade mais própria, só é concebível a partir da alteridade, ou melhor, só é concebível como alteridade. Isto implica dizer que a identidade e a diferença constituem-se como uma dupla inseparável. Por seu turno, esta reciprocidade remete, simultaneamente, para a ideia de abertura ao outro

O estudo de Aires et al. (2006) revelou-se útil para se extraírem linhas de orientação e recomendações para a prática educativa *online*, pois através da linguagem escrita, que é um instrumento mediador por excelência nestes contextos de aprendizagem,

partilham-se conhecimentos e sentimentos, os quais contribuem para a coesão da comunidade. A comunicação é dialógica e as emoções são dimensões importantes no processo de construção identitária das pessoas.

Os autores realçam a importância da socialização emocional na aprendizagem *online*, tendo aqui o professor um papel importante. No seu estudo verificaram que, nestes ambientes de aprendizagem, o papel do professor e dos estudantes muda relativamente ao ensino tradicional presencial, isto é, o professor pode disfrutar de uma postura central na fase inicial da atividade educativa, mas vai partilhando, gradualmente, com os estudantes, o poder e a centralidade. O seu papel dominante consiste, agora, na moderação de experiências, de aprendizagens e relações interpessoais. Os conflitos são elementos intrínsecos e de regulação das comunidades virtuais de aprendizagem e podem contribuir para delimitar as normas de funcionamento e as culturas grupais. As emoções, apesar do seu estatuto subalterno nas prioridades educativas, são importantes instrumentos mediadores nas aprendizagens dos estudantes, tendo um papel determinante nas comunidades virtuais de aprendizagem. Assim sendo, e como afirmam Aires et al (2006): “En este sentido, las emociones no han de ser analizadas en función del impacto que tienen sobre el aprendizaje, sino en cuanto dimensiones esenciales de este mismo aprendizaje.” (p.7).

Segundo Rebollo, Gómez e Pérez (2006), a identificação de padrões discursivos pode ser de grande utilidade em estudos sobre a interação e comunicação dos alunos, pois refletem a multidimensionalidade da sua identidade (cognitiva, afetiva, moral e social), permitindo detetar alguns mediadores culturais que intervêm nos processos de fracasso escolar. Estes podem converter-se em obstáculos: “eu não sirvo para os estudos”, “sou péssimo nos estudos”. Identificar precocemente afirmações deste tipo

deverá ser um objetivo fundamental da educação de adultos, sendo necessário para estabelecer estratégias efetivas de prevenção do insucesso escolar. Ainda segundo estes autores, a associação emocional negativa aos contextos escolares pode constituir, para os estudantes, uma dificuldade em acabar com a representação de si mesmos como “fracassados” (ibidem, p. 41). Os novos contextos e modelos educativos propiciados pela integração das TIC (por exemplo o *e-learning*) representam uma oportunidade para mudar determinadas práticas de ensino e aprendizagem que poderão conduzir ao insucesso escolar. Utilizar as TIC como novos recursos de formação e educação de adultos, distintos dos recursos utilizados nos contextos tradicionais, poderá resultar numa ajuda importante no que respeita às suas capacidades e possibilidades.

### **E-Learning e B-Learning**

O número de instituições e universidades públicas e privadas, empenhadas em proporcionar uma instrução suportada na *Web*, aumentou exponencialmente durante a última década do século XX. Os avanços nas tecnologias computadorizadas e na *Internet*, combinadas com a investigação sobre novas teorias da aprendizagem, ajudaram na exploração e investigação sobre como utilizar da melhor forma estas tecnologias para otimizar os processos de ensino e aprendizagem. (Bonk & Graham, 2006).

Segundo Correia e Tomé (2007) é necessário que as instituições de ensino superiores (IES), neste processo de adaptação e integração das tecnologias nos seus projetos de formação, estejam cientes que “ os ambientes de aprendizagem virtuais promovem diversas modalidades de ensino-aprendizagem, oferecem múltiplas

possibilidades de interação que são o suporte efetivo de utilização destes conteúdos, desde que lhes esteja inerente uma filosofia conceptual de e-formação.” (p.83).

Clark (2009) considera que a crescente disponibilização de meios tecnológicos na sala de aula e a existência de mais cursos ministrados por computador não significa necessariamente que este seja utilizado ou que seja utilizado de modo eficaz em termos educacionais. A autora refere ainda que, segundo estudos já efetuados nas escolas e faculdades públicas, o número de professores que utilizam nas suas aulas, tanto os computadores como a *Internet*, é reduzido ou desconhecido, assim como o impacto que o uso destes meios tem no sucesso académico dos estudantes. Daí, a importância de se continuar a realizar investigações, não apenas no setor público como no privado, com o objetivo de avaliar a eficácia do *e-learning* e dos cursos de ensino a distância. Mas, o que se entende por *e-learning*?

São várias as definições que se podem encontrar para este conceito, uma delas é a de Clark (2009): “ O *e-learning* é o ensino ministrado através do computador com o objetivo de atingir objetivos específicos de aprendizagem” (p. 241). Deste modo, o ensino eletrónico corresponde a um modelo de ensino (que poderá não ser presencial) suportado pela tecnologia. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem assenta no ambiente *online*, aproveitando as possibilidades da *Internet* para a comunicação e distribuição de conteúdos. Segundo Gomes (2005), o *e-learning*, que tem por objetivo permitir a aprendizagem *online* de modo flexível, está intrinsecamente associado à *Internet* e ao serviço *World Wide Web* (WWW) pelo potencial daí decorrente em termos de facilidade de acesso à informação independentemente do momento temporal e do espaço físico. A fim de apoiar o processo de ensino/aprendizagem foram desenvolvidos sistemas de gestão da aprendizagem: as plataformas *Learning, Management, System* (LMS), permitindo uma rápida publicação, distribuição e atualização de conteúdos

através da diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Estas plataformas são aplicações projetadas para funcionar como salas de aula virtuais, gerando várias possibilidades de interação entre os seus participantes e elementos (estudantes, professores e conteúdos/materiais).

De acordo com Gomes (2005), Khan (2005) e Peres & Pimenta (2011) as principais vantagens que se podem encontrar no *e-learning* consistem:

- ❖ Na eliminação das barreiras do espaço e do tempo, possibilitando aos estudantes acederem de modo imediato, centralizado, e a partir de qualquer local, aos conteúdos, bem como gerirem o seu tempo e ritmo de aprendizagem;
- ❖ Na rápida atualização dos conteúdos;
- ❖ Na possibilidade de conciliar o trabalho autónomo com a colaboração, havendo a oportunidade para a dinamização de atividades individuais e em grupo;
- ❖ Na possibilidade de haver um maior *feedback* e interação, entre o professor e o estudante, através de ferramentas de comunicação síncronas (e.g. chats) e assíncronas (e.g. correio eletrónico), bem como o acompanhamento do trabalho dos estudantes (monitorização);
- ❖ Na disponibilização de ferramentas de trabalho colaborativo como fóruns, *chats*, blogues, *wikis* e áudio/videoconferência;
- ❖ No desenvolvimento de capacidades de autoestudo e autoaprendizagem, valorizando-se o processo de construção de conhecimento, por parte do estudante, o qual poderá utilizar os recursos e materiais que tem à sua disposição;

- ❖ Na disponibilização de conteúdos em formato multimédia, possibilitando o acesso à informação a partir de diferentes fontes e suportes.

Em relação às desvantagens do *e-learning*, estas poderão surgir quando se verificam:

- ❖ Problemas de ordem técnica e tecnológica;
- ❖ Poucas competências tecnológicas por parte dos estudantes, dificultando o acesso à informação e a utilização dos recursos e materiais disponibilizados *online*;
- ❖ Poucas competências, por parte do estudante, para gerir de forma autónoma a sua aprendizagem, podendo sentir mais dificuldades;
- ❖ Ausência de competências emocionais para lidar com uma aprendizagem autónoma, podendo surgir sentimentos de solidão, alienação, ansiedade, entre outros, sendo fortemente acentuados quando não sentem apoio por parte do professor/tutor.

Segundo Dreyfus (2001, referido por Bender, 2003), o *e-learning* feito a distância<sup>3</sup> constitui por si só um risco no processo de aprendizagem pelo facto de não haver contacto físico (presença física dos participantes). Esta ausência está na base de uma das principais críticas que o autor faz ao *e-learning*, ou seja, que não é possível haver aprendizagem sem presença física, mas segundo Bender (2003),

---

<sup>3</sup> De agora em diante, quando se referir o termo *e-learning*, está-se também a referir que é feito a distância



I believe that within education, risk is generally experienced more by the emotions than by the physical body, and such there is as much risk taking in the online class as there is in the traditional class on campus. Students in either setting risk being wrong, risk feeling embarrassed in front of the group, and risk not working at the same pace as others. Maybe the feeling is experienced and perceived differently, but is still there. (p. 4)

Para este autor, os riscos apontados por Dreyfus tanto se correm no ensino totalmente *online* como no ensino presencial. Bender (2003) considera ainda que o importante não é o meio através do qual se expressam os conteúdos, mas a expressão em si dos mesmos, quer seja através dos livros, dos jornais, da televisão ou do *e-mail*. O importante é o que os estudantes pensam, sentem e expressam acerca dos professores e dos conteúdos, durante a aula ou para além do tempo da mesma, seja no *campus* académico ou *online*.

De facto, quando se fala em ausência de contacto físico no *e-learning*, o que poderá estar em causa não é tanto essa ausência e consequente distância física, mas a distância relacional entre o professor e os estudantes. Segundo Moore (1984, citado por Bender, 2003), a distância na educação não é meramente geográfica, mas também educacional e psicológica, isto é, “a “transactional distance”. “ (p.6). A distância transaccional será mais acentuada quando o professor não consegue motivar e estimular os estudantes para serem aprendentes ativos, quando estes não se sentem responsáveis e comprometidos com a sua própria aprendizagem. E esta distância verifica-se quer os estudantes estejam presentes fisicamente no *campus* académico, partilhando o mesmo espaço físico com o professor, quer estejam distantes geograficamente.

Atualmente, muitas instituições de ensino superior têm vindo a desenvolver cursos que combinam a formação totalmente *online* (*e-learning*) com a formação face a face, presencial. Este modelo de formação tem a designação de *Blended Learning* (ou *B-Learning*). *Blended* significa híbrido, misto, pelo facto de combinar as duas componentes de formação, a tradicional formação presencial e a *online* (Correia & Tomé, 2007; Casamayor, 2008; Garrison & Vaughan, 2008; Peres & Pimenta, 2011). Este modelo é usualmente associado à introdução, num curso ou programa, dos média *online*, reconhecendo ao mesmo tempo que há mérito em reter o contacto face a face, e outras abordagens tradicionais, para apoiar os estudantes (Macdonald, 2008). A primeira instituição que introduziu um sistema misto, mas neste caso com um forte enfoque no ensino a distância, foi a Open University do Reino Unido em 1969. Esta instituição abriu espaço ao surgimento das designadas Universidades Abertas um pouco por todo o mundo. Apesar de adotarem um modelo diferente do que hoje é utilizado e defendido por muitos investigadores e IES, estas instituições possuíam (e possuem) instalações físicas, apesar de privilegiarem em larga medida o *e-learning* (é o exemplo da Universidade Aberta portuguesa fundada em 1988).

As instituições de ensino superior, os estudantes e os administradores começam a tomar consciência de um número de vantagens que oferecem os cursos em *b-learning* e veem nestes o potencial que oferecem “the best of both the physical and virtual instructional worlds” (Bonk & Graham, 2006, p. 196). Segundo os autores, os cursos que substituem parte do ensino presencial (face a face) por componentes assíncronas da *Web*, incrementam a flexibilidade ao mesmo tempo que mantêm os dois tipos de interação, a face a face e a *online*.

Segundo Bender (2003), o *b-learning* possibilita conciliar a flexibilidade e as vantagens do método de ensino *online* (*e-learning*) assíncrono e/ou síncrono com o contacto face a face em tempo real.

Num modelo de formação em *b-learning* existe normalmente uma percentagem de aulas presenciais no campus académico e outra de aulas a distância, *online*, num ambiente virtual, sendo suportada por uma plataforma (LMS). Contudo, estas duas componentes não devem ser encaradas como algo estanque e separado, mas sim articuladas e integradas, como um todo, no modelo de formação. Este modelo híbrido permite “romper” com as quatro paredes da sala de aula, dando continuidade (se os professores e os estudantes assim o entenderem) por exemplo ao debate “aceso” de uma determinada temática, iniciado numa aula presencial, no *campus* académico, o qual tem muitas vezes de ser suspenso e/ou adiado por limitações de tempo e de horário. Mas, em vez de se ter de esperar pela próxima aula presencial, o debate poderá ser continuado *online* no ambiente virtual. Igualmente, este ambiente virtual poderá ser usado para disponibilizar e preparar materiais para a aula seguinte no *campus*. No *b-learning* deve-se procurar a continuidade, evitando-se a ocorrência de ruturas entre as aulas presenciais e as aulas a distância. Bender (2003) e Bonk e Graham (2006) realçam uma das vantagens do *b-learning*, a qual consiste no facto de diferentes estilos e métodos de aprendizagem poderem ser adaptados, indo ao encontro dos interesses e das necessidades dos estudantes, não só em termos familiares e profissionais (muitos estudantes trabalham e têm responsabilidades parentais), providenciando a flexibilidade de que necessitam, mas também em termos pessoais, de personalidade. Por exemplo há estudantes mais tímidos e relutantes em falar numa aula presencial em frente ao grupo, mas em privado e em frente aos seus computadores são capazes de falar de modo mais aberto e livre. Deste modo, o *b-learning* permite, através de ferramentas assíncronas

(e.g. fóruns), democratizar o acesso ao discurso, ultrapassando situações de afunilamento da discussão em torno de apenas uma minoria (Bender, 2003, Macdonald, 2008). É vital que, seja num modelo de formação *Online* puro como o *e-learning*, seja num modelo de formação híbrido como o *b-learning*, os estudantes se sintam acompanhados e apoiados em todos os momentos da sua formação e aprendizagem, de modo a evitar situações de exclusão e insucesso.

Em suma, segundo Bonk e Graham (2006), para que os cursos em *b-learning* sejam eficazes em termos educacionais não é suficiente dividir a Unidade Curricular em “x” horas presenciais e “y” horas a distância, mas é essencial que as componentes do desenho instrucional e pedagógico estejam associadas ao modo mais adequado de usar as ferramentas *online*, incluindo a forma de facilitar a interação no curso. Igualmente é necessário pensar sobre que conteúdos ou interações são melhor distribuídas pela *Web* versus no face a face e como motivar os estudantes para que se envolvam ativamente e se responsabilizem pelas suas aprendizagens.

Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2006) há sempre dificuldades na integração de ferramentas e espaços virtuais de ensino/aprendizagem numa cultura institucional, principalmente quando existe uma forte e longa tradição de ensino presencial, sendo necessário ajudar e ensinar aos estudantes habilidades específicas para o trabalho e a aprendizagem em ambientes virtuais. Também, os docentes têm de aprender a ensinar e a apoiar os estudantes através destas ferramentas e nestes novos ambientes. O apoio dos docentes é fundamental para que se promova e desenvolva nos estudantes a responsabilidade, a capacidade de autorregulação e autonomia no processo de aprendizagem. Segundo os autores supracitados, numa instituição de ensino universitário, apesar de os estudantes serem estudantes universitários, não se deve considerar aquelas capacidades de autorregulação e autonomia como algo adquirido e

pré-existente, mas como algo que necessita de ser ensinado e pode ser aprendido no próprio processo de ensino/aprendizagem. Para a realização deste objetivo é importante que os contextos de aprendizagem incorporem metodologias, atividades e recursos apoiados em relações de colaboração entre os estudantes e com o próprio docente, orientados a promover o uso cada vez mais autónomo e autorregulado dos conteúdos de uma determinada área curricular por parte dos estudantes.

Com o ensino a distância e as comunidades de aprendizagem *online* começaram-se a destacar determinados aspetos, em particular o aspeto do controlo e da autonomia crescente, por parte dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (Garrison, 2003), assim como a interação e a presença social dos intervenientes. Estudos realizados (Moreira, Pedro, Santos, 2009), concluem que a qualidade da interação nas comunidades de aprendizagem *online* contribui para o aumento da motivação dos estudantes, não podendo ser descurada no processo de ensino e aprendizagem.

As teorias sócio construtivistas têm mostrado que as interações entre pares e com professores/tutores são um fator determinante na qualidade e eficácia da aprendizagem (Alonso & Barrio, 2009). O acompanhamento tutorial permite manter os estudantes envolvidos no processo formativo, sendo uma forma de antecipar e resolver problemas que venham a surgir. Uma interação de qualidade contribuirá também para uma aprendizagem de qualidade.

A introdução dos LMS nas instituições superiores permitiu concentrar uma série de funções e tarefas que o professor deve desempenhar num modelo de ensino a distância, nomeadamente a disponibilização de conteúdos, a gestão de alunos e a utilização de ferramentas de comunicação síncronas e/ou assíncronas.

Num modelo de formação e/ou ensino/aprendizagem misto, como o *b-learning*, o professor/tutor poderá prestar apoio tutorial aos estudantes de uma forma presencial

(face a face) no *campus* académico ou *online*, recorrendo neste último caso às ferramentas disponibilizadas pelos LMS: fóruns, *chats*, correio eletrónico, áudio/videoconferência. Por exemplo, Macdonald (2008) refere que num estudo realizado na Open University, através da aplicação de um inquérito por questionário aos professores e aos estudantes, verificou-se que os professores/tutores recorriam tanto a tutorias presenciais como a distância e *online* (essencialmente através dos fóruns e correio eletrónico). Contudo, no caso de os estudantes não poderem deslocar-se à faculdade, o recurso utilizado em alternativa era a audioconferência.

Os LMS, como já foi referido anteriormente, possibilitam a disponibilização de conteúdos e a partilha de ficheiros multimédia, bem como o apoio tutorial à colaboração dos estudantes através de ferramentas síncronas e assíncronas. Nestas últimas, a comunicação e a interação não são feitas em tempo real, em simultâneo, nomeadamente o fórum, o qual permite a discussão em grupo de variadas temáticas. O fórum, tendo por base a escrita, é a ferramenta mais comum, sendo utilizada como suporte aos grupos de discussão *online*. Nestes há sempre a expectativa de que os participantes, num fórum de debate académico, respondam aos outros participantes do grupo. Isto implica, da parte do tutor, uma intensa disponibilidade e presença diárias para o acompanhamento, a moderação e, caso seja necessário, para a orientação das discussões em curso (Moreira, Pedro e Santos, 2009), o que nem sempre é fácil de gerir, principalmente quando o grupo de estudantes é numeroso e quando o professor/tutor possui uma elevada carga horária e curricular. Esta situação poderá verificar-se igualmente em relação ao uso do *e-mail*. Macdonald (2008) refere que no estudo efetuado, os professores/tutores queixavam-se de receber três vezes mais *e-mails*, do que recebiam inicialmente, pelo facto de os tornar “mais disponíveis”. Os professores sentiam-se pressionados pelos estudantes para que o seu apoio fosse “just in time” (p. 16), exigindo da sua parte uma

atenção e acompanhamento mais individualizado, mais do que alguma vez o tinham tido.

No caso das atividades *online* serem centrais para o curso/unidade curricular, isto significa que é expectável que todos os estudantes do grupo participem nas mesmas. Enquanto alguns deles necessitam de pouco encorajamento para participar, por exemplo num fórum de discussão, outros necessitarão que o professor/tutor os encoraje e motive. O papel do tutor também consiste em avaliar a natureza e a qualidade das participações dos estudantes, quer seja no fórum, quer noutro tipo de atividades (e.g. *Wiki*). Se num fórum a discussão já vai longa, o tutor deverá resumir o que foi escrito e partilhado pelos estudantes, elaborando e arquivando a discussão como apropriada (Macdonald, 2008).

O blogue é outra ferramenta assíncrona, consistindo num diário pessoal *online*, mas visível para os outros, isto é, todos podem ler o que lá está escrito. O blogue é utilizado essencialmente como uma ferramenta de publicação *online* de pensamentos pessoais do autor, de breves parágrafos de opinião ou *links* designados de *posts*, os quais são organizados cronologicamente com os mais recentes primeiro (Anderson, 2007).

Segundo Coutinho & Júnior (2007), o blogue pode ser utilizado como recurso pedagógico, consistindo num espaço de acesso a informação disponibilizada pelo professor, ou como estratégia educativa, podendo ser criado um portefólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração e ainda um espaço de debate e de integração.

A *Wiki* é um *sítio na Web* que permite a edição coletiva de documentos (Coutinho & Júnior, 2007, 2008; Macdonald, 2008). As *Wikis*, contrariamente aos blogues cujo

conteúdo não pode ser alterado após a sua publicação, permitem o trabalho colaborativo na edição de determinado conteúdo/temática.

O uso de ferramentas de comunicação e colaboração síncronas, isto é, em tempo real e em simultâneo, verifica-se, usualmente, quando o encontro face a face não é possível ou prático e em alternativa a outros meios, como o telefone ou o correio eletrónico. Enquanto algumas destas ferramentas síncronas assentam na comunicação escrita (e.g. *Chat*), outras fazem uso do áudio e do vídeo conjuntamente, permitindo também a partilha de ficheiros. Muitas destas ferramentas podem ser combinadas entre si, proporcionando um ambiente de aprendizagem muito rico e diversificado. Mas, a “(...) shy smile and some lukewarm coffee, face-a-face meetings, are hard to beat.” (Macdonald, 2008, p. 91). Segundo a autora, a aceitação de uma determinada ferramenta para apoiar os estudantes dependerá do ambiente. Deve-se considerar usá-la se significar uma melhor forma de manter o contacto e o apoio aos estudantes em relação às outras alternativas. Ou seja, uma ferramenta síncrona pode oferecer opções que não são possíveis num ambiente presencial, mas se houver a oportunidade para os estudantes se encontrarem presencialmente com o professor na sala de aula, talvez não valha a pena preocuparmo-nos com a tecnologia. No estudo em causa (ibidem), uma elevada percentagem de estudantes referiram que necessitavam de se encontrar presencialmente, tanto com os professores como com os colegas, principalmente quando tinham dúvidas em relação a determinada matéria ou trabalho e se tivessem oportunidade de conhecer alguém em tempo real, o *chat* não era uma opção para eles.

Para além dos aspetos assinalados, existem uma série de constrangimentos que se prendem com o uso de ferramentas síncronas, concretamente o tamanho do grupo que



participa na sessão de *chat*. Isto é, se o grupo for constituído por um número elevado de participantes, poderá criar algumas dificuldades na comunicação, devendo por isso ser reduzido. Outro constrangimento prende-se com a existência de *firewall* que poderá quebrar com a sessão *online*, principalmente se os estudantes estiverem a usar os computadores do trabalho. Ainda, o ter de trabalhar a partir dos seus computadores de casa, os quais poderão ser de qualidade inferior aos da instituição académica, também a ligação à *Internet* poderá ser um problema, não oferecendo as condições mínimas, em termos de banda larga, para trabalharem *online*. Por vezes é mais sensato pensar em alternativas para a comunicação e apoio tutorial. Contudo, apesar destes problemas, as ferramentas *online* síncronas possibilitam alternativas às sessões presenciais, como resolver problemas ligados à distância geográfica ou incompatibilidades de horário. Assim, para colmatar estas falhas e alguns dos problemas que estão relacionados com a o apoio tutorial, a partilha de informação, a comunicação e a interação *online*, quer através de ferramentas síncronas quer assíncronas, o *b-learning* parece reunir o “melhor dos dois mundos”. Segundo Llorente (2009) aproveita-se a flexibilidade do *e-learning*, ao mesmo tempo que se valoriza a eficácia da aula presencial.

De um modo geral, as ferramentas de comunicação e colaboração assíncronas, *online*, permitem um apoio à aprendizagem mais centrado no estudante. Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2006), o acompanhamento tutorial continuado e personalizado do docente é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem neste novo paradigma tecnológico.

### **Comunicação e Tutoria *Online* numa Escola de Ensino Superior Privado**

A adequação das instituições de ensino superior ao processo de Bolonha requer a elaboração de recursos para a aprendizagem, com especial ênfase na aplicação e aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Uma das formas de renovar o sistema de ensino e aprendizagem consiste na utilização de plataformas LMS, permitindo colmatar a distância física existente entre docentes e estudantes nos momentos não presenciais.

Tem-se verificado uma maior afluência ao ensino superior por parte dos adultos, regulamentada pelo decreto - lei nº 49/2005 de 30 de agosto, a qual atribui a cada instituição a responsabilidade pela seleção destes adultos/estudantes. A escola particular de ensino superior da região de Lisboa, onde se desenvolveu a presente investigação, é prova disso. O processo de seleção privilegia como critério a experiência profissional dos candidatos. Estes terão de realizar provas adequadas e destinadas a avaliar as suas capacidades para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos (decreto – lei nº64/2006 de 21 de março). Esta escola tem procurado corresponder à procura, oferecendo um leque variado de cursos e às expectativas da sociedade de informação, integrando as TIC nas suas metodologias e estratégias de ensino.

No ano letivo de 2009/2010 foi implementado um novo modelo de formação e de ensino/aprendizagem que assenta na metodologia do *B-Learning*. Com esta metodologia, a escola em causa teve como objetivos adequar-se aos diferentes perfis, interesses e necessidades dos candidatos aos seus cursos, os quais (muitos deles já integrados no

mercado de trabalho) procuram novas oportunidades de atualização, formação e aprendizagem ao longo da vida.

A escola iniciou este modelo integrado, de ensino/aprendizagem, em todos os seus cursos, nomeadamente nas Licenciaturas, nos Mestrados e nas Pós-graduações, propondo aos estudantes e aos docentes uma nova pedagogia e uma nova cultura académica, ambas associadas à integração das TIC.

A plataforma LMS escolhida foi a ORACLE, a qual permitiu a gestão, o armazenamento e a disponibilização de conteúdos na forma de objetos de aprendizagem (OA), recorrendo ao programa da “*Adobe Captivate*” para o seu *encapsulamento*, de documentos em formato *Word*, *Pdf*, *Powerpoint* e outros. Permitiu também, a possibilidade de comunicar e interagir através de ferramentas síncronas (e.g. *Chat*) e assíncronas (e.g. Fórum e *e-mail*), bem como recorrer a ferramentas de informação e de gestão da aprendizagem (e.g. relatórios de acesso a *chats*, a fóruns, a consulta de OA, a criação de anúncios) e de avaliação (testes de avaliação, autoavaliação e questionários).

A Plataforma ORACLE disponibiliza algumas das ferramentas que disponibilizam outras plataformas LMS, mas revelou, durante o seu uso, ter grandes limitações em termos de capacidade para a partilha de ficheiros (*upload*), verificando-se ainda a inexistência (ou a não ativação) de ferramentas de trabalho colaborativo (*Wikis* e *Blogues*). O Fórum consistiu na única ferramenta que possibilitou e reuniu uma série de funções, nomeadamente: a comunicação assíncrona; o trabalho colaborativo (fóruns de discussão); a partilha e o depósito (*upload/download*) de trabalhos e documentos.

Esta plataforma veio a revelar-se pouco adequada<sup>4</sup> para um uso educativo pela sua pouca atratividade e intuitividade, pelas suas limitações em termos de funcionalidades e capacidade de armazenamento, bem como para a metodologia de *b-learning* (cujas potencialidades e benefícios já foram suficientemente destacados no tópico anterior), tendo sido substituída por outra, a *Blackboard*, a qual é, desde o ano letivo de 2011/12, a plataforma LMS que suporta o modelo de ensino da escola.

Em 2004, tendo em vista a futura implementação deste novo modelo pedagógico em *b-learning*, a entidade instituidora da escola convidou os docentes que integram os seus quadros, e em tempo integral, a participar numa ação de formação na modalidade de *e-learning* sobre “Criação e Adaptação de Conteúdos a Formação a Distância”. Esta ação de formação teve a duração de 30h e foi da responsabilidade da Global Estratégias, uma empresa de Consultoria de Formação e *E-Learning*. Mais tarde, em 2008, foi promovida pela FORMA- Escola5 uma formação em “Utilização de Conteúdos para Formação a Distância” que decorreu de 28/05/08 a 24/06/08 através da metodologia de formação *b-learning* com recurso à plataforma ORACLE ILEARNING.

Estas formações revelaram-se essenciais para motivar e permitir aos docentes adquirir e/ou desenvolver algumas competências tecnológicas no que respeita à formação e ensino/aprendizagem a distância em ambiente virtual. Deste modo, começavam-se a dar os primeiros passos em direção à implementação do novo modelo de formação na escola. Mas, como acontece com qualquer inovação pedagógica, nem sempre a mudança é imediata e fácil, deparando-se com algumas resistências e

---

<sup>4</sup> Esta avaliação teve por base as respostas obtidas a um inquérito por questionário sobre o uso e as potencialidades educativas da ORACLE, o qual foi aplicado aos docentes e aos estudantes no final do ano letivo de 2009/10

<sup>5</sup> Órgão responsável pela formação dos docentes até à criação do gabinete de B-learning

dificuldades, o que se veio a verificar, principalmente por parte dos docentes, os quais habituados a um ensino 100% presencial, pouco ou nada mediado pelas TIC, viram-se confrontados com uma nova forma de comunicar e ensinar, gerando sentimentos de angústia e insegurança.

Com a finalidade de dar apoio e supervisionar a implementação do novo modelo pedagógico foi criado um Gabinete de Coordenação do *B-learning* (Gbl)<sup>6</sup>, integrando recursos de apoio na área da arquitetura pedagógica dos conteúdos *online* (equipa de Tecnólogos), na revisão linguística (equipa de Consultoria Linguística) e na logística tecnológica (equipa Técnica).

Consciente de que o ensino a distância constitui um novo paradigma de ensino/aprendizagem (não se revendo numa cópia do ensino presencial) pretende-se que este gabinete, no âmbito das suas competências, desenvolva ações consentâneas com um modelo pedagógico que potencia o processo formativo em *b-learning*, o qual assenta no envolvimento, na inovação e na motivação de toda a comunidade académica da escola” (Gbl, 2010)<sup>7</sup>.

O Gbl é um gabinete de apoio pedagógico, tecnológico e técnico ao modelo de formação em *b-learning* da escola, ao qual compete coordenar e dinamizar todas as atividades formativas inerentes a esta modalidade de formação. Destacam-se de seguida, apenas alguns dos objetivos e atividades deste gabinete, dado não ser este o foco de investigação do presente trabalho:

❖ Dinamizar o processo de *b-learning*.

---

<sup>6</sup> Do qual faz parte a autora/investigadora deste estudo, na qualidade de tecnóloga.

<sup>7</sup> Parte introdutória do “Manual de Boas Práticas” concebido pelo GBL em 2010 para apoiar os docentes.

- ❖ Formular recomendações sobre metodologias de ensino/aprendizagem e processos de atuação conducentes a uma otimização do modelo de *b-learning* adotado pela escola.
- ❖ Apoiar os docentes/autores na definição de estratégias/atividades, na utilização de ferramentas (síncronas e assíncronas), na preparação e adaptação de conteúdos digitais para as diversas unidades curriculares (UC).
- ❖ Organizar sessões de esclarecimento e de atualização sobre as funcionalidades da plataforma, destinadas a todos os docentes implicados neste processo.
- ❖ Organizar sessões de esclarecimento para os estudantes sobre o funcionamento da plataforma.
- ❖ Realizar e disponibilizar os planos e os relatórios de atividades anuais realizadas no âmbito deste Gabinete.
- ❖ Proceder a uma avaliação sistemática do modelo de *b-learning*.
- ❖ Criar e disponibilizar *online* um manual de boas práticas do modelo *b-learning* para apoiar os docentes e os estudantes.

Como é feita a comunicação e tutoria *online* no modelo pedagógico implementado na escola?

A resposta a esta questão não diverge muito das respostas obtidas em outros estudos, já referenciados anteriormente. Isto significa que os professores/tutores recorrem preferencialmente à componente presencial do *b-learning*, isto é, à comunicação e tutoria em presença, face a face, em detrimento da *online*. No entanto, e no que se refere a esta última, a comunicação faz-se essencialmente de modo

assíncrono, recorrendo os docentes ao *e-mail* para interagir e dar apoio tutorial aos estudantes. São poucos os docentes que utilizam as restantes ferramentas *online* (síncronas e assíncronas) disponibilizadas pela ORACLE, como o *chat* e o fórum, tanto como complemento, extensão e acompanhamento das atividades académicas, como para o trabalho colaborativo. Os docentes que utilizam o *chat*, fazem-no essencialmente para lecionar aulas aos cursos/estudantes que se encontram deslocalizados (por exemplo na Madeira), sendo uma forma de colmatar a distância física entre ambos, mas cuja utilização caracteriza-se por ser do tipo expositivo e centrada no professor. Quanto ao fórum, este é utilizado, pela maioria dos docentes, como um repositório de conteúdos, depositando e partilhando documentos (em formato Ppt e Pdf) de apoio às aulas presenciais e ainda trabalhos/tarefas realizadas pelos estudantes. Apenas alguns docentes utilizam esta ferramenta assíncrona para promover fóruns de discussão e/ou para esclarecer dúvidas e dar apoio aos estudantes.

Na sua maioria, os docentes privilegiam as sessões/aulas assíncronas no que se refere ao trabalho autónomo dos estudantes, mas aquelas assentam, essencialmente, na consulta dos objetos de aprendizagem, os quais consideram que permite ao estudante, independentemente do local, horário e do tempo, definir o seu ritmo de aprendizagem, recorrer à bibliografia indicada, aprofundar temáticas, entre outras finalidades.

Um dos objetivos do Gbl é a avaliação do modelo de *b-learning* da escola. Para dar cumprimento ao mesmo foi concebido um inquérito por questionário no *Google Docs*, o qual foi publicado na plataforma, no final do ano letivo de 2009/10, para que os docentes e os estudantes pudessem aceder e preencher *online*. De um total de 73 docentes (do quadro e sem ser do quadro), apenas se obtiveram 42 respostas e 154 respostas por parte dos estudantes das diferentes licenciaturas, pós-graduações e

mestrados, sendo uma amostra pouco representativa em relação ao total de estudantes (cerca de 1000), mas significativa em termos de opiniões. As idades dos estudantes oscilaram entre os 18 e os 55 anos, sendo o género feminino (111 estudantes) predominante em relação ao masculino (43 estudantes).

De entre as várias questões que constituíram o questionário, foi colocada aos docentes a seguinte questão: Qual a importância que atribui ao uso de *chats* para o esclarecimento de dúvidas e tutorias? Um total de 12 docentes respondeu, numa escala de 1 (*Nada importante*) a 4 (*Muito importante*), que o uso de *chats* para apoio tutorial e para a realização de aulas síncronas e a distância é “Importante” e outros 12 responderam que era “Muito importante”. Contudo, através das respostas dos estudantes (total de 66), em relação à avaliação que faziam do uso desta ferramenta por parte dos docentes, verificou-se que o seu uso foi fraco ou praticamente inexistente, excetuando nos cursos deslocalizados, outros 41 estudantes responderam “Razoável”, 19 estudantes responderam “Bom”, três responderam “Muito Bom” e 25 estudantes não responderam ou não sabiam.

Em relação à questão referente à importância atribuída aos fóruns para a criação de espaços de comunicação e reflexão, mais de metade dos docentes (25) respondeu igualmente que é muito importante, mas, mais uma vez, verificou-se através das respostas dos estudantes (106) que o uso desta ferramenta, com estes objetivos, foi muito fraco ou inexistente.

Quanto às questões referentes à dinamização, por parte dos docentes, das atividades na plataforma quer através de OA, de *chats* e/ou fóruns, apenas a primeira opção (através de OA) foi considerada “Boa” (19 docentes), mas em relação aos *chats* e aos fóruns, grande parte dos docentes (21) respondeu que “Não sabiam” ou nem sequer responderam. As respostas dos estudantes às questões que visavam a sua



avaliação em relação à qualidade do uso e dinamização daquelas ferramentas, por parte dos docentes, oscilaram entre o “Fraco” e o “Razoável”. Por exemplo em relação aos fóruns, 69 estudantes consideraram a dinamização por parte dos docentes “Frac”, 44 estudantes consideraram-na “Razoável”, 20 estudantes consideraram “Boa”, apenas três estudantes consideraram “Muito Boa” e 18 estudantes responderam que “Não sabiam”

Em relação ao apoio prestado pelos docentes aos estudantes, durante as aulas a distância, 46 estudantes consideraram esse apoio “Fraco”, 54 “Razoável”, 34 “Bom” e apenas seis estudantes consideraram o apoio prestado “Muito Bom”, tendo ainda 14 estudantes respondido que não sabiam.

Quanto à qualidade gráfica e multimédia dos conteúdos/recursos digitais (OA), as respostas dos estudantes oscilaram entre as opções “Fraco” (26), “Razoável” (63) e “Bom” (51).

A julgar pelas respostas dos docentes e dos estudantes ao inquérito, concluiu-se que muito havia, e ainda há a fazer, no sentido de mudar e/ou melhorar as práticas de ensino/aprendizagem no novo modelo pedagógico adotado pela escola. Esta melhoria passa pela realização de ações de formação aos docentes, tendo em vista o esclarecimento e a sensibilização destes para a necessidade de adotarem novas ou ajustar as suas práticas pedagógicas ao modelo de *b-learning*, tirando proveito das potencialidades e das ferramentas disponibilizadas pelo LMS em articulação com ensino presencial. Não menos importante, consiste a aposta num novo modelo de comunicação e interação entre os docentes e os estudantes, assim como o necessário acompanhamento e apoio tutorial aos estudantes no decorrer das aulas a distância. Este acompanhamento e apoio passam também pela avaliação das experiências emocionais dos estudantes/adultos face a este novo modelo de formação e de ensino, o que nem

sempre é fácil, mas a qual deve ser tida em consideração, pois as emoções são dimensões essenciais do processo de aprendizagem. Para além disso, aquela poderá contribuir para prevenir e minimizar os impactos e possíveis obstáculos ao sucesso deste novo modelo pedagógico de formação e de ensino/aprendizagem. A investigação empírica que se analisa nesta tese recai sobre esta dimensão do processo de ensino e aprendizagem em regime de *b-learning*. Antes de se analisar os resultados vai-se descrever a metodologia adotada para dar resposta ao problema e questões que orientaram esta investigação.

## Capítulo II - Metodologia de Investigação

### Problema, Questões e Hipóteses de Investigação

Os estudantes/adultos, ao ingressarem nesta escola particular de ensino superior da região de Lisboa, deparam-se com um novo desafio que é a metodologia de ensino e aprendizagem adotada recentemente pela instituição, o *b-learning*. Esta implica a existência de uma percentagem (40%) de aulas presenciais no campus académico e outra de aulas a distância (60%), sendo suportadas por uma plataforma (LMS), a ORACLE.

Para muitos destes novos estudantes/adultos, o *b-learning* é um obstáculo difícil de transpor, pelo menos no início, dado a escola que recordam e que deixaram para trás há muitos anos ser 100% presencial e onde as novas tecnologias não tinham lugar. Ora, o que se verifica é que a introdução de um ambiente virtual de aprendizagem traz um novo protagonismo a determinadas competências e vivências antes não contempladas na sua formação, pelo menos nos mais velhos, como por exemplo a participação em fóruns de discussão ou a realização de tarefas *online*, podendo criar alguns sentimentos de insegurança, de angústia e ansiedade (Conrad, 2002).

O conhecimento e o domínio das TIC por parte destes estudantes/adultos poderão assumir relevância quando, e segundo estudos referenciados por Saadé e Kira (2009), o fraco domínio e/ou experiência, assim como as competências no uso do computador e da Internet, são um fator condicionante em relação às expectativas e atitudes (neste caso negativas), podendo contribuir para um sentimento de mal-estar e desconforto, por parte dos estudantes, face ao uso das tecnologias. No entanto, contrariamente a esta situação, estudos já efetuados revelam que “(...) individuals with more computer experience had higher levels of computer skill, and computer experience has been shown to have a positive effect on computer attitudes” (ibidem, p. 57).

Para conhecer e descrever o clima emocional que o novo modelo de ensino *em b-learning* poderá criar nos estudantes, considerou-se pertinente realizar um estudo de índole descritiva e interpretativa das emoções expressas por aqueles durante o processo de ensino/aprendizagem. Assim, espera-se com este estudo contribuir, não só para um melhor conhecimento das emoções experienciadas e partilhadas *online*, podendo estas inibir ou facilitar a aprendizagem e o sentimento de bem-estar dos estudantes, como contribuir para melhorar, no futuro, o modelo de formação e ensino adotado pela escola.

Segundo Dirkx (2001), Yorks & Kasl (2002) (citados por Zembylas, 2008) é importante entender que as emoções (negativas e/ou positivas) podem predispor ou indispor o sujeito a desejar aprender, interferindo na sua motivação.

Da problemática apresentada emergiram as seguintes questões centrais que orientaram a presente investigação: como lidam, em termos emocionais, os adultos/estudantes com este modelo de ensino *em b-learning*? Como é que os adultos/estudantes falam das suas emoções à medida que se vão tornando, também, estudantes *online*? Que emoções e sentimentos experienciam e manifestam ao longo da sua formação e em particular face às atividades *online*? Qual o seu papel? Como é que estas emoções mudam (ou não) durante o seu percurso escolar?

Para ir ao encontro destas questões traçaram-se os seguintes objetivos:

Geral: Conhecer as emoções que os estudantes/adultos expressam relativamente à sua aprendizagem *Online*.

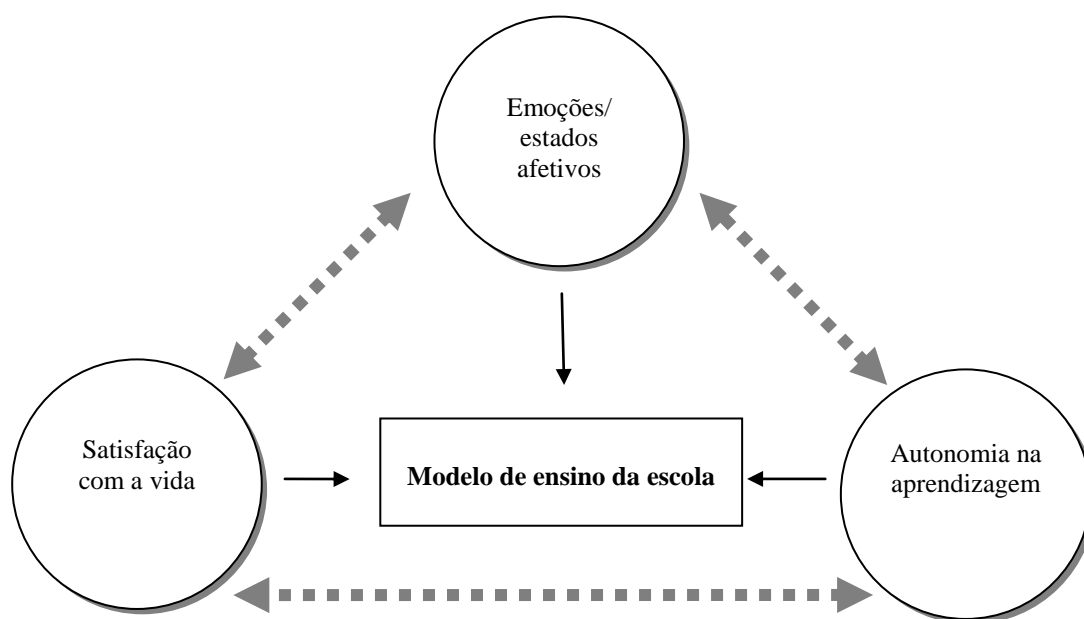
Específicos:

- ❖ Identificar o sentimento de satisfação com a vida e de bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos adultos/estudantes na aprendizagem *online*.

- ❖ Caracterizar os tipos de discursos emocionais dos adultos/estudantes em função do tipo de interação educativa *online*.
- ❖ Saber se existem diferenças entre géneros na expressão das emoções face à aprendizagem *online*.
- ❖ Verificar se o grau de autonomia na aprendizagem dos estudantes tem influência no tipo de emoções que manifestam.
- ❖ Relacionar diferentes estados emocionais experienciados pelos adultos/estudantes com a motivação para a aprendizagem.

Os constructos em análise no presente estudo consistiram nos seguintes:

- ❖ Emoções: “Os sentimentos juntamente com as emoções que os originam, servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar (...) permitem-nos vislumbrar alguns mecanismos da própria vida no desempenho das suas tarefas.” (Damásio, 1995, p.17)
- ❖ Bem-estar subjetivo: “identifica os aspetos cognitivos (satisfação) e afetivos (felicidade) implicados na avaliação subjetiva da existência pessoal, isto é, o que as pessoas pensam e sentem sobre as suas vidas” (Novo, 2003, p.13)
- ❖ Autoaprendizagem: “ (...) capacidade de despertar em si mesmo as capacidades de autossuficiência, de autorresponsabilidade, de autoconfiança na participação ativa nos vários contextos sociais e na prossecução de objetivos, qualidades estas necessárias em todas as situações de vida.” (Santos & Faria, 2007)



*Figura 1.*Modelo de análise

A Figura1 ilustra a relação que se pretendeu determinar entre o modelo de ensino da escola, a satisfação com a vida, as emoções/estados afetivos e a autonomia na aprendizagem. Quer dizer, pretendeu-se averiguar de que forma se estabeleceu, ao longo do tempo, concretamente durante a aprendizagem *online*, esta relação entre os constructos e os seus indicadores observáveis (as variáveis) que foram medidos através de escalas. Tais indicadores consistiram nos estados emocionais revelados pelos sujeitos ao longo do ano letivo, na sua perceção de autoaprendizagem que, aliando-se por sua vez a um sentimento de satisfação com a vida, poderiam traduzir-se num bem-estar subjetivo. Visou-se ainda apurar as relações entre alguns dados demográficos e o modelo de ensino. Ou seja, de que modo as variáveis sociodemográficas se relacionaram com o modelo e interferiram no bem-estar emocional dos sujeitos. Contudo, como analisaremos posteriormente, não se observaram associações significativas entre si, apesar de alguns dados demográficos (situação profissional)

terem ajudado a explicar o porquê da vivência de emoções negativas, por parte dos sujeitos, durante a aprendizagem *online*.

Para dar cumprimento aos objetivos do estudo definiram-se três hipóteses conceptuais:

Hipótese conceptual1: Há uma relação entre o modelo de ensino em *b-learning* e os estados emocionais dos sujeitos ao longo do tempo.

Hipótese conceptual2: Há uma relação entre o modelo de ensino em *b-learning* e a perceção de autonomia na aprendizagem *online* por parte dos sujeitos ao longo do tempo.

Hipótese conceptual3: Há uma relação entre o modelo de ensino em *b-learning* e o sentimento de satisfação com a vida por parte dos sujeitos ao longo do tempo.

Com a formulação destas três hipóteses conceptuais pretendeu-se ainda verificar possíveis associações entre si e observar de que modo se refletiram no bem-estar subjetivo dos sujeitos (estudantes), ao longo do 1º ano letivo, concretamente no decorrer das aulas a distância (*online*).

Para se proceder à sua operacionalização definiram-se as seguintes hipóteses operativas:

H<sub>1</sub> - Existe uma mudança nos estados emocionais dos sujeitos ao longo do tempo quando medidos por meio da Escala de Satisfação com a Vida (SV).

H<sub>2</sub> - Existe uma relação entre os resultados obtidos com a escala da Satisfação com a Vida e os obtidos com as subescalas de Emoções de Serenidade e de Emoções Negativas (IEA – R).

H<sub>3</sub> - Existe uma relação entre os resultados obtidos com a escala da Satisfação com a Vida e os obtidos com as escalas de Bem-estar emocional e de Mal-estar emocional.

H4 - Existe uma mudança na percepção de autoaprendizagem dos sujeitos ao longo do tempo quando medidos por meio da Escala de Autoaprendizagem.

H5- Existe uma relação entre os resultados obtidos com a escala de Autoaprendizagem e os obtidos com a escala da Satisfação com a Vida.

H6- Existe uma relação entre os resultados obtidos com a escala de Autoaprendizagem e os obtidos com as subescalas de Emoções de Serenidade, de Emoções Negativas e de Autoeficácia (IEA – R).

H7 - Existe uma mudança nos estados emocionais dos sujeitos ao longo do tempo quando medidos por meio das escalas de bem-estar e de mal-estar emocional.

H8- Existe uma relação entre os resultados obtidos com as escalas de bem-estar e de mal-estar emocional e os obtidos com a escala da Satisfação com a Vida.

Formulou-se a  $H_0$  para cada uma das oito hipóteses operativas que, de um modo global, pode ser enunciada do seguinte modo:

$H_0$ - Os resultados obtidos através dos vários instrumentos utilizados não se associam significativamente do ponto de vista estatístico, nem se diferenciam ao longo do tempo.

Através da utilização de vários instrumentos de recolha de dados pretendeu-se verificar se os resultados obtidos, e posteriormente analisados, se revelaram mais positivos ou mais negativos, e em que sentido o foram.

O presente trabalho de investigação teve como quadro de referência teórica, a revisão de literatura efetuada sobre as várias perspetivas das emoções (concretamente a perspetiva socioconstrutivista e relacional), a educação e aprendizagem dos adultos, e ainda os estudos empíricos efetuados no âmbito das emoções na formação e na aprendizagem *online*. Em relação a estes últimos foram tidas em consideração algumas



recomendações feitas pelos investigadores, nomeadamente a necessidade de se atender à origem e natureza das emoções experienciadas pelos estudantes/adultos, tal como a sua possível relação com alguns dados demográficos (por exemplo o género, o estado civil, a situação profissional), a autonomia na aprendizagem e o papel que as emoções assumem na aprendizagem (facilitador ou inibidor) e no bem-estar subjetivo dos estudantes/adultos.

Neste trabalho foram objeto de estudo, durante o ano letivo de 2010/11, as emoções dos estudantes/adultos, do 1º ano de dois cursos de licenciatura, de uma escola particular de ensino superior da região de Lisboa, a partir de agora designada por Escola. Os cursos em que se encontravam inscritos estes estudantes, à semelhança dos outros cursos desta escola, funcionam em regime de *b-learning*.

Este estudo pretendeu ter um alcance analítico e interpretativo, e não somente descritivo, interrogando a situação, confrontando com teorias já existentes, podendo confirmar ou infirmar e ajudar a gerar novas questões para investigações futuras.

### **Desenho da Investigação**

Segundo Fortin, Cotê e Filion, “ A precisão do desenho ou do plano de trabalho é de uma importância primordial em investigação (...), define-se como o conjunto das decisões a tomar para pôr de pé uma estrutura, que permita explorar empiricamente as questões de investigação ou verificar as hipóteses.” (2009, p. 214)

O plano de investigação guia o investigador na conceção e realização do seu estudo, mostrando-lhe o que ele deve fazer para alcançar os seus objetivos de estudo e para

responder às questões de investigação (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Fortin et al., 2009).

No presente estudo, e no que diz respeito à dimensão quantitativa, o desenho de investigação aproximou-se do de tipo experimental, concretamente o modelo pré-experimental. Esta opção teve a ver com o facto de os desenhos pré e quase-experimentais também manipularem deliberadamente pelo menos uma variável independente para verificar os seus efeitos e relações com as variáveis dependentes; estes desenhos diferem dos experimentais “verdadeiros” pelo facto de haver uma ausência de grupo de controlo ou da repartição aleatória. (Fortin, 2009).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio “ Nos modelos quase-experimentais os indivíduos não são distribuídos ao acaso nos grupos nem emparelhados, mas tais grupos já estavam formados antes do experimento: são grupos intactos. “ (2006, p. 214). No presente estudo, as razões pelas quais o grupo em estudo se formou foi à parte e independente do *experimento*. Significou isto que o grupo de sujeitos estudado formava um só grupo, “intacto”, constituído pelos estudantes do 1º ano de ambos os cursos de licenciatura. Não se recorreu a um grupo de controlo para se poder comparar os efeitos da variável independente.

Cook e Campbell (1979, citados por Fortin, 2009) propõem duas categorias de desenhos pré-experimentais: os desenhos com grupo testemunho não equivalente e os desenhos de séries temporais. No presente estudo optou-se por um *design* próximo das séries temporais de registo, nas quais “o investigador recolhe várias medidas da variável dependente num momento anterior e posterior à intervenção” (Almeida & Freire, 2008, p.102). Por outras palavras, o *design* deste estudo consistiu num *design* pré-experimental

de grupo único com três momentos de avaliação e descrição do processo, tendo-se recorrido a entrevistas *focus-group* (análise de mensagens de fóruns e de e.mail).

Para se entender melhor a ocorrência dos três momentos de avaliação, apresenta-se a Figura 2:

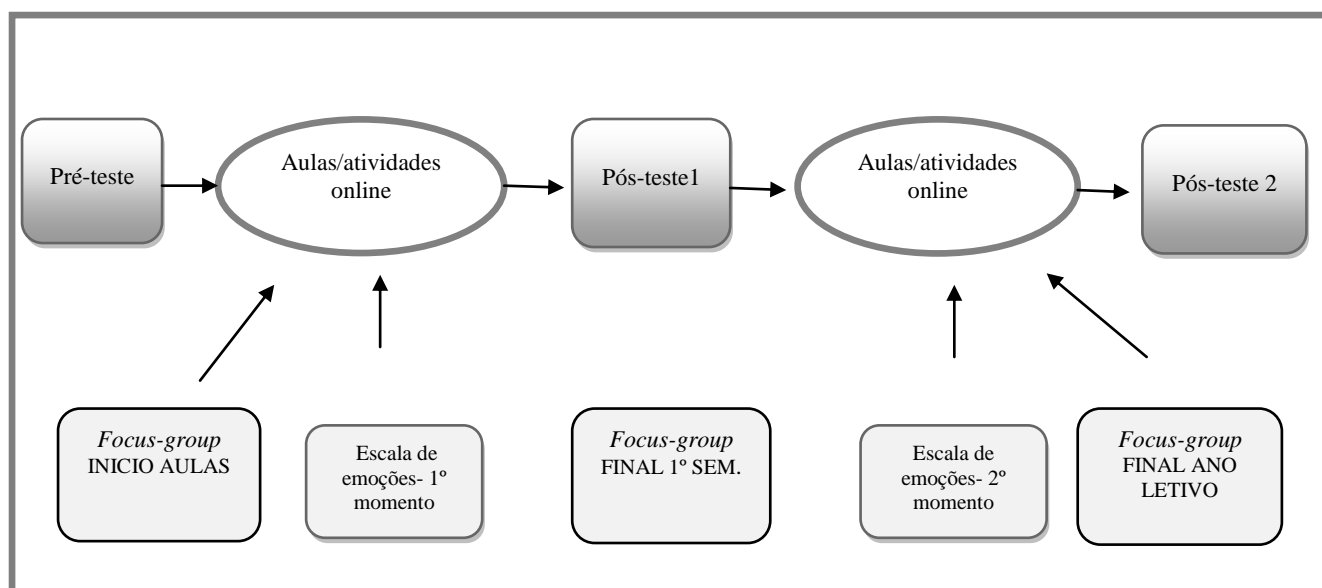


Figura 2. Momentos de Avaliação ao longo do ano letivo

Os três momentos de avaliação corresponderam à aplicação do pré-teste antes das aulas a distância (*online*) terem início; ao pós-teste1 no final do 1º semestre e ao pós-teste2 no final do ano letivo. Simultaneamente realizou-se três entrevistas de grupo e aplicou-se duas escalas de emoções. Relativamente às entrevistas, a primeira realizou-se duas semanas após as aulas a distância terem iniciado, a segunda após o término do 1º semestre e a terceira entrevista no final do ano letivo. As escalas de bem-estar emocional e de mal-estar emocional foram aplicadas por duas vezes, uma no 1º semestre e outra no 2º semestre.

Os dados qualitativos, sobretudo resultantes das entrevistas de grupo permitiram “iluminar” os quantitativos, i.e., ajudaram-nos a interpretá-los, concretamente face ao estado emocional dos estudantes no decorrer das aulas a distância.

### **Amostra**

O presente estudo foi realizado numa amostra de conveniência de 37 sujeitos com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos. Estes demonstraram verbalmente disponibilidade e vontade para participar no estudo.

O método de amostragem por conveniência aqui adotado é um dos tipos de métodos de amostragem não probabilística, no qual a escolha da amostra não é feita ao acaso, mas é-o essencialmente por critérios de disponibilidade, ou seja, a amostra é constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondem a critérios de inclusão precisos (Fortin, 2009). No caso deste estudo, a acessibilidade dos sujeitos foi garantida pelo facto de serem estudantes da escola e frequentarem uma das unidades curriculares, comum às duas licenciaturas do 1º ano, onde a docente/ investigadora lecionava, o que facilitou a comunicação e o acesso à informação.

Ao se delinearem os critérios de inclusão, atribuímos a esta amostra uma natureza intencional, ou seja, constituída por um método intencional de amostragem. (Almeida & Freire, 2008).

Quanto aos critérios de inclusão utilizados para seleccionar a amostra deste estudo, teve-se em consideração o tipo de pessoas a estudar, o contexto e a sua situação (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Em relação ao primeiro critério, o tipo/características das pessoas a estudar, pretendeu-se que todos os sujeitos fossem adultos (jovens adultos e adultos), de ambos os géneros, com diferentes situações profissionais e familiares.

Quanto aos outros dois critérios, o contexto e a situação, considerou-se um contexto universitário para a realização do estudo, isto é, uma instituição de ensino superior privado, tendo sido escolhida, para o efeito, uma escola particular da região de Lisboa..

Os sujeitos deste estudo tinham, na sua maioria (80%), em comum o facto de se terem candidatado ao ensino superior através da via “maiores de 23 anos” e de ambos os cursos de licenciatura funcionarem no modelo pedagógico *b-learning*, o que os colocou em igualdade de circunstâncias face à oferta formativa da escola. Esta situação de igualdade teve ainda a ver com o contacto, por parte dos sujeitos, com um novo modelo pedagógico de formação e de ensino/aprendizagem (o *b-learning*), o qual tinha sido adotado recentemente por esta instituição, contribuindo para que a maioria daqueles sujeitos vivesse experiências novas no que ao modelo formativo diz respeito.

Os restantes critérios de inclusão, como a disponibilidade e vontade para participar no estudo, foram estabelecidos por questões éticas e de rigor metodológico.

A amostra deste estudo é um subconjunto da população estudantil da escola em estudo. No entanto, os resultados e as conclusões deste estudo só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o universo. (Hill & Hill, 2005).

Inicialmente, a amostra coincidia com a população – estudantes do 1º ano dos cursos de licenciatura. Esta era constituída por 40 estudantes, jovens adultos e adultos, contudo, apenas 37 estudantes (sete do género masculino e 30 do feminino) responderam no início do ano letivo à ficha de caracterização dos dados demográficos e aos inquéritos, tendo três estudantes informado o investigador de que não pretendiam, ou podiam, continuar a fazer parte do estudo (estes estudantes acabaram por desistir do curso). Esta

amostra manteve-se até ao final do 1º semestre, mas no início do 2º semestre reduziu para 36 pelo facto de um dos sujeitos ter desistido do curso por motivos profissionais, permanecendo este total até ao final do ano letivo. Este fenómeno de desistência, por parte dos sujeitos que participam num estudo, consiste no que os investigadores designam de “mortalidade da amostra” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Fortin, 2009) ou “mortalidade experimental” (Almeida & Freire, 2008), a qual poderá ser um risco, por exemplo nos estudos de tipo longitudinal. A prevenção desta situação esteve também na base da escolha de um estudo de tipo pré-experimental, visando determinar relações de causa e efeito (ou estabelecer associações) onde o controlo da situação de investigação é maior, sendo, nestes casos, até desejável uma amostra mais pequena (ibidem).

### **Caraterização da Amostra**

Como antes se referiu dos 37 sujeitos que constituíram a amostra deste estudo, 30 eram do género feminino e sete do género masculino. A percentagem de mulheres nesta amostra era significativamente superior à dos homens, situação habitual nos cursos de humanidades e educação. (cf. Apêndice A1)

As idades dos sujeitos que constituíram a amostra distribuíram-se por cinco faixas etárias, conforme se pode observar no Quadro 1.

## Quadro 1

*Idade*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	18 a 25	9	24,3	24,3	24,3
	26 a 35	18	48,6	48,6	73,0
	36 a 40	5	13,5	13,5	86,5
	41 a 45	4	10,8	10,8	97,3
	51 a 55	1	2,7	2,7	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Verificou-se uma maior incidência dos sujeitos no grupo etário que se situava entre os 26 e os 35 anos (48,6%) e do grupo dos 18 aos 25 anos (24,3%). No grupo dos 46 aos 50 anos não se verificou a existência de sujeitos e no grupo etário dos 51 aos 55 anos, apenas um sujeito, sendo do género feminino.

Quanto à distribuição por género e faixa etária (cf. Apêndice A2), no grupo que se situava entre os 18 e os 25 anos, o nº de mulheres era superior, perfazendo um total de sete enquanto o nº de homens era apenas de dois. No grupo etário entre os 26 e os 35 anos, o nº de mulheres era igualmente superior (13) e o de homens era apenas de 5. Quanto aos restantes grupos etários (36 - 40 anos; 41 - 45 anos; 51 - 55 anos), todos eles eram constituídos por mulheres, perfazendo um total de cinco, quatro e um respetivamente.

Em relação ao estado civil, os solteiros representavam 43,2%, seguindo-se os casados (35,1%), os divorciados representavam 13,5% e por fim os que viviam em união de facto (8,1%), conforme Quadro 2

## Quadro 2

*Distribuição dos Sujeitos por Estado Civil*

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem Acumulada
Válidos	Casado	13	35,1	35,1	35,1
	União de facto	3	8,1	8,1	43,2
	Solteiro	16	43,2	43,2	86,5
	Divorciado	5	13,5	13,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Em relação à distribuição do género por estado civil (cf. Apêndice A3), o nº de mulheres casadas perfazia um total de 12, enquanto apenas um homem se encontrava casado. O grupo de solteiros era, na sua maioria, igualmente constituído por mulheres (11), havendo apenas cinco homens. O nº de divorciados era de cinco mulheres, não havendo homens nesta categoria. Por fim, os sujeitos que viviam em união de facto perfaziam um total de duas mulheres e de um homem.

Em relação à situação profissional, a maior parte dos sujeitos já se encontrava efetivo (59,5%), seguindo-se os contratados, depois os que se encontravam desempregados e finalmente os que prestavam serviços (cf. Quadro 3)

## Quadro 3

*Situação profissional*

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem Acumulada
Válidos	Efetivo	22	59,5	59,5	59,5
	Contratado	7	18,9	18,9	78,4
	Prestação serviços	3	8,1	8,1	86,5
	Desempregado	5	13,5	13,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	



Quanto à distribuição do género pela situação profissional (cf. Apêndice A4), o nº de mulheres efetivas era muito superior, perfazendo um total de 18, enquanto apenas quatro homens estavam efetivos. Em relação à situação de contratados, 6 mulheres e apenas um homem se encontravam nesta situação. O número dos sujeitos que prestavam serviços era de duas mulheres e apenas 1 homem e por fim, o grupo dos desempregados era constituído por quatro mulheres e um homem.

A fim de ser possível um consentimento informado<sup>8</sup>, por parte dos sujeitos, para a realização deste estudo, bem como para a colheita dos dados, houve um esclarecimento prévio acerca dos procedimentos, propósitos e âmbito do mesmo. Isto é, sobre como e quando iriam ser aplicados os instrumentos de colheita de dados, assim como, o surgimento de eventuais desconfortos, assegurando-se a possibilidade de poderem vir a desistir, caso assim o entendessem, o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados e o acesso aos resultados do estudo. Deste modo procurou-se ir ao encontro do que afirma Fortin et al. (2009): “para que o consentimento seja esclarecido, é preciso que a pessoa possua toda a informação necessária para poder julgar das vantagens e dos inconvenientes da sua participação” (p. 193)

Ainda de um ponto de vista ético teve-se em consideração o ponto 12 da associação internacional (BERA- British Educational Research Association), o qual remete para a situação em que o investigador acumula a função de docente no estudo, podendo vir a colidir com interesses de terceiros, neste caso dos estudantes/sujeitos e dos colegas docentes. Este aspeto foi, igualmente, objeto de reflexão junto dos participantes do estudo, garantindo-se a maior isenção e objetividade no tratamento dos dados. Além do mais, este estudo não se centrou apenas nas atividades *online* da unidade curricular

---

<sup>8</sup> Teve-se por base as *Ethical Guidelines* (2011) da associação internacional: British Educational Research Association (BERA).

onde a investigadora era docente, mas também nas várias unidades curriculares que compõem os dois cursos de formação. Houve, por isso, a necessidade de pedir o consentimento dos docentes titulares das diversas unidades curriculares, garantindo-se assim o acesso à informação que iria estar *online*.

Por último, não foi possível revelar, pelo menos no início do estudo, exatamente<sup>9</sup> o que se pretendia conhecer e medir sob pena de poder influenciar as respostas dos sujeitos aos inquéritos<sup>10</sup>. Não estava em causa o seu bem-estar físico e psicológico, dado os inquéritos serem anónimos. Esta “omissão” de informação não se conseguiu manter durante muito tempo devido ao conteúdo e ao tipo de questões dos inquéritos (demasiado evidentes) e pelas entrevistas de grupo realizadas durante o processo. No seguimento de algumas manifestações de curiosidade por parte dos sujeitos, houve necessidade de explicitar o principal objetivo deste estudo, apelando à sua sinceridade e honestidade nas respostas.

De modo a ser viável este estudo foi pedida a autorização do presidente da Escola esclarecendo-o igualmente acerca dos propósitos e procedimentos do mesmo. A autorização foi concedida, tendo em consideração o interesse institucional e a pertinência prática do estudo.

### **Instrumentos de Recolha de Dados**

Para caraterizar os sujeitos em estudo, em termos sociodemográficos e competências tecnológicas, construiu-se uma ficha de caraterização e diagnóstico, no

---

<sup>9</sup> Explicou-se que se pretendia fazer um estudo sobre a sua aprendizagem *online* com o objetivo de conhecer as suas reações, opiniões e medir o seu grau de satisfação. Nunca, as palavras emoção e sentimento foram utilizados.

<sup>10</sup> Ponto 14 da associação BERA.

formato de inquérito por questionário (cf. Apêndice A), e aplicou-se no início do ano letivo (outubro) com a presença do investigador. O preenchimento da ficha efetuou-se nos 30 minutos finais do tempo letivo da unidade curricular “Sociologia da Educação”, aproveitando-se o facto de ser uma unidade curricular comum aos dois cursos de licenciatura, o que permitiu a presença de todos os sujeitos. Deste modo, e pelo facto de o investigador estar presente, dado ser o docente titular daquela unidade curricular, os sujeitos receberam instruções quanto ao preenchimento da ficha e tiveram a oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas, o que não se veio a verificar, pois era uma ficha simples e objetiva.

Hill e Hill (2005) referem-se a vários tipos de questionário “o questionário que só contenha perguntas abertas, um questionário que contenha perguntas fechadas, e perguntas abertas.” (p. 94)

A ficha aplicada neste estudo era constituída por perguntas fechadas e perguntas de escolha múltipla, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas, de um conjunto apresentado, com o objetivo de obter informações pessoais acerca do género, idade, estado civil e situação profissional (questões 1,2,3 e 4). As questões seguintes (5,6,7,8 e 10) incidiram sobre as competências tecnológicas<sup>11</sup> e tinham como objetivo inquirir os sujeitos sobre o uso que faziam do computador, locais de acesso à *Internet*, experiência anterior em termos de formação/ensino e aprendizagem em ambiente virtual e por fim, a frequência e o nível de à vontade na utilização de algumas das ferramentas da *Web 2.0*. Em relação ao uso destas ferramentas, a questão nº 10 apresentava duas escalas: uma de frequência e outra de nível de à vontade. Em relação à escala de frequência, esta continha cinco níveis, tipo *Likert*, onde o 1º nível correspondia a Nunca,

---

<sup>11</sup> Algumas destas questões basearam-se no questionário cedido por Rebollo Catalán et al. (2008)

o 2º- Raramente, o 3º- Algumas vezes por mês, o 4º- Várias vezes por semana e o 5º- Todos os dias. Quanto à escala de nível de à vontade, igualmente de tipo *Likert*, apresentava 4 níveis, correspondendo o 1º a Nada à vontade, o 2º- Pouco à vontade, o 3º- À vontade e o 4º-Muito à vontade.

A questão nº 9 destinava-se aos sujeitos que tivessem respondido negativamente à questão nº 8 (“Já frequentou algum curso em e-learning e/ou b-learning?”), tendo como objetivo inquirir os sujeitos sobre o tipo de emoções e sentimentos (positivos e negativos) que poderiam experienciar, aquando do início das suas aulas a distância e face à perspectiva de terem de usar uma plataforma de formação e ensino/aprendizagem online. Esta questão foi elaborada, tendo em conta a prática e o conhecimento adquirido, por parte da investigadora enquanto docente e formadora (GBL), fruto de observações e diálogos prévios com os sujeitos sobre as suas experiências e expetativas, quer positivas quer negativas, em relação à sua formação, a qual iria decorrer, em parte, num ambiente de aprendizagem virtual suportado por uma plataforma LMS, neste caso a ORACLE. É de salientar que este tema é sempre objeto de reflexão nas entrevistas de admissão aos cursos ministrados na «Escola, visando apurar se os candidatos têm noção do que é o b-learning e de como funcionam os cursos segundo este modelo pedagógico. Igualmente tem como objetivos perceber se os candidatos se sentem preparados para frequentarem um curso naquele formato, se possuem competências tecnológicas mínimas e acesso a estes meios. Nesta fase de admissão dos candidatos é possível antever o seu estado de bem-estar ou mal-estar emocional face à perspectiva de formação num ambiente virtual.

Através da aplicação deste inquérito deu-se início à recolha empírica dos dados, tendo em vista correlacionar alguns destes dados demográficos com outras variáveis em estudo.

## Escalas

São reconhecidas vantagens na construção e adequação de um questionário aos propósitos e enquadramento específico de um dado estudo, assim como às características da população alvo. Por outro lado, também se reconhece a coexistência de uma grande diversidade de instrumentos de medida para o mesmo fenómeno/conceito/constructo, e a consequente produção e acumulação de resultados difíceis de comparar, diretamente, é referida como uma das razões para o suposto atraso em muitas das áreas da investigação (Moreira, 2004).

No âmbito deste estudo optou-se por utilizar preferencialmente instrumentos já desenvolvidos e validados para a população portuguesa por outros investigadores. A existência de questionários com qualidade comprovada, teoricamente sustentados e cuja aplicação concorria para a consecução dos objetivos deste estudo, esteve na base desta escolha.

O acesso à versão original e integral destes questionários, assim como às normas para o seu preenchimento e utilização neste estudo, esteve dependente dos pedidos e cedência de autorização para a sua utilização, por parte dos autores, concretamente no que se referiu aos quatro instrumentos de recolha de dados<sup>12</sup>: *Escala de Satisfação com a Vida*; *Escala de Autoaprendizagem*; *Inventário de Estados Afetivos Reduzido (IEA-R)* e *Questionário sobre Aprendizagem Online*, conforme se descreve mais adiante. O respeito pelos princípios éticos associados à investigação levou a encetar os primeiros contactos com os autores e à aceitação subsequente das condições de utilização dos questionários.

---

<sup>12</sup> Os instrumentos que se apresentam em apêndice não estão na sua versão original, pois foram elaborados no *Google Docs* e enviados para os sujeitos do estudo por *e-mail*

Neste estudo, as escalas aplicadas, tiveram como objetivo avaliar a satisfação com a vida, as emoções positivas e negativas e a autonomia na aprendizagem por parte dos sujeitos.

### **Satisfação com a Vida**

Nas duas últimas décadas do século XX, o bem-estar foi objeto de atenção por parte de vários investigadores como Argyle (1987) e Diener (1984) entre outros. Neste âmbito de pesquisa foram identificadas por Andrews e Withey (1976, citados por Neto, 2008) três componentes do bem-estar subjetivo, a saber: o afeto positivo, o afeto negativo e a satisfação com a vida. As primeiras duas componentes dizem respeito aos aspetos emocionais e afetivos do bem-estar subjetivo e a terceira aos aspetos de juízo cognitivo. Ainda segundo Neto (2008), Shin e Johnson (1978) a satisfação com a vida pode ser entendida como uma avaliação global que um indivíduo faz da sua vida, tendo como padrão de referência critérios por ele escolhidos. Deste modo, “os juízos acerca de como os indivíduos estão satisfeitos basear-se-iam numa comparação com um padrão que cada sujeito estabelece para si próprio.” (ibidem, p. 347). Significa isto que este padrão não deve ser imposto ao indivíduo, não deve ser exterior ao mesmo. Para reforçar esta ideia, Diener (1984) defendeu que a essência do bem-estar subjetivo reside em julgamentos pessoais e não em critérios considerados importantes pelos investigadores. Além do mais, a avaliação adequada da satisfação com a vida deve ser aquela que solicita uma avaliação global da vida como um todo por parte do indivíduo, e não apenas áreas específicas de satisfação (e.g. na saúde), as quais somadas permitiriam obter-se uma medida da satisfação de vida global (Diener, 1984)

Segundo Novo (2003), o bem-estar subjetivo é atualmente definido como um domínio que se refere ao bem-estar geral, o qual é avaliado a partir da satisfação com a

vida e a felicidade. O bem-estar subjetivo refere-se a um bem-estar emocional, psicológico e a um funcionamento positivo do indivíduo na sociedade (bem-estar social) (Keyes & Magyar-Moe, 2004).

Diener et al. (1985) desenvolveram a Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction With Life Scale- SWLS*) com o objetivo de medir o conceito de satisfação com a vida. Para tal, solicitavam aos sujeitos a formulação de juízos globais acerca da sua vida. Esta escala visava medir a satisfação com a vida enquanto processo de juízo cognitivo (Neto, 2008).

A SWLS (Diener et al., 1985), versão portuguesa (Neto, 2008) tem como finalidade medir o grau de satisfação das pessoas com a sua vida, satisfação em relação a diversos domínios como: o trabalho, a família, a saúde, as condições financeiras, entre outros. É constituída por 5 itens que são avaliados numa escala de *Likert* de 7 pontos (desde “fortemente em desacordo” a “fortemente de acordo”). No presente estudo foi aplicada a versão portuguesa (Neto, 2008) da SWLS (cf. Apêndice B), tendo-se contactado o autor para que fosse possível a sua utilização. (cf. Anexo 1).

Seguiram-se de igual modo as instruções para a administração da escala, as quais consistiram: “ A seguir estão cinco afirmações com as quais pode concordar ou discordar. Utilizando a escala de 1 a 7 em baixo, indique o grau de acordo com cada item, colocando o número apropriado na linha correspondente a esse item. Por favor seja sincero e honesto na sua resposta. A escala de pontos é: 1= fortemente em desacordo, 2= desacordo, 3= levemente em desacordo, 4= nem de acordo nem em desacordo, 5= levemente de acordo, 6= acordo, 7= fortemente de acordo.”

No estudo original, a escala americana (SWLS) examinou as características psicométricas em duas amostras de estudantes inscritos numa turma de psicologia e numa amostra de população geriátrica, as quais revelaram ser favoráveis. Com base

nisso, Diener et al. (1985) verificaram que a SWLS era adequada para ser usada com grupos de idades diferentes, sendo de realçar que os resultados obtidos foram limitados a amostras populacionais compreendendo jovens adultos e idosos (Neto, 2008). Na adaptação da escala americana a uma população portuguesa, Neto (2008) teve como objetivo examinar se os resultados psicométricos referidos por Diener et al (1985) poderiam ser generalizados a um grupo de sujeitos que se diferenciavam em termos culturais e de nacionalidade, assim como de idade (adolescentes).

No presente estudo, a escala foi aplicada a um grupo de sujeitos adultos (jovens adultos e adultos), sendo de particular interesse aferir o seu grau de satisfação antes do início das aulas a distância, no final do 1º semestre e no final do ano letivo.

O estudo de Neto (2008) teve como objetivo a adaptação da escala de satisfação com a vida a sujeitos de nacionalidade portuguesa, tendo sido aplicada a 217 adolescentes (99 rapazes e 118 raparigas) cujas idades variavam entre os 14 e os 17 anos. No presente estudo, as idades dos sujeitos variaram entre os 18 e os 55 anos.

### **Inventário de Estados Afetivos (IEA-R)**

O Inventário de Estados Afetivos original (IEA) foi elaborado com base numa lista de palavras que designam emoções em Português Europeu. Segundo Moreira e Gamboa (2010), esta lista foi obtida através de diversos processos que incluíram o exame de literatura sobre emoções, como por exemplo: Izard (1997), Lazarus (1991), entre outros, e de questionários envolvendo estados emocionais em português e em inglês, por exemplo os de Watson e Clark, 1994, (ibidem). Os autores recorreram também a dicionários da língua portuguesa, incluindo dicionários de sinónimos, resultando numa lista de 103 palavras, as quais foram reunidas num questionário (IEA). Este questionário



foi aplicado em dois estudos, juntamente com outros questionários, com o objetivo de desenvolver e possibilitar uma avaliação inicial da precisão e validade da medida.

O primeiro estudo, numa amostra de estudantes universitários (280 de Psicologia, Educação e Gestão de duas instituições de ensino superior de Lisboa), fez uso da extensa lista de palavras que designavam emoções em Português e incluiu uma análise fatorial exploratória para determinar as dimensões subjacentes e selecionar itens para as escalas. A estes estudantes foi pedido que avaliassem a intensidade com que sentiam habitualmente cada uma das 103 emoções que constituíam o IEA original, representadas por uma única palavra. As respostas foram avaliadas numa escala de 1 (“muito pouco ou nada”) a 5 pontos (“extremamente”). Não foram obtidas informações demográficas em relação a esta amostra, contudo, dadas as características conhecidas desta população, os autores estimaram a média de idades em cerca de 21 anos e a percentagem do sexo feminino cerca de 85%. Os questionários foram aplicados aos participantes no início ou no final das aulas.

Os itens iniciais do IEA foram submetidos a uma análise factorial em componentes principais, tendo sido empregue a análise paralela e o “teste do cotovelo” (*scree plot test*) para determinar qual o número de componentes a considerar (Moreira & Gamboa, 2010). Desta análise resultaram cinco grandes fatores: “Emoções Negativas” (itens 2, 9, 15); “Emoções de Ativação Positiva” (itens 3, 7, 16, 17) que se relacionam com a energia positiva e o impulso para a ação (por exemplo: “Ousado”); “Emoções de Autoeficácia” (itens 4, 8, 13, 14) que se relacionam com a sensação de competência, de determinação na realização de tarefas e com a valorização pessoal (por exemplo: “Determinado”); “Emoções Pró-Sociais” (itens 1, 5, 6, 12, 18) ligadas a sentimentos positivos direcionados aos outros (por exemplo: “Amável”) e por fim “Emoções de

Serenidade” (itens 10, 11, 19) que estão relacionadas com estados de tranquilidade interior (por exemplo, “Calmo”). (ibidem).

A análise fatorial exploratória da lista inicial de 103 palavras permitiu obter um instrumento curto (IEA – R com 19 itens) que pode ser respondido em poucos minutos, proporcionando, segundo os autores supracitados, resultados bastante precisos. O IEA-R mede a intensidade de estados emocionais positivos ou negativos.

Moreira e Canaipa (2007), no segundo estudo, procederam à validação da versão portuguesa da Social Provisions Scale (SPS), onde foi replicada a derivação do Inventário de Estados Afetivos – Reduzido (IEA – R) e correlacionado com outros instrumentos de medida, a uma amostra composta por 180 enfermeiros. A estes foi pedido, num primeiro momento, que respondessem aos questionários alguns dias antes de um exame importante e, dois meses após, foi-lhes pedido que respondessem novamente.

De acordo com Moreira e Gamboa (2010), o IEA- R (cf. Apêndice C), quando comparado com outros instrumentos existentes, traz importantes vantagens como a brevidade, assim como a discriminação entre as emoções positivas e as negativas. Esta discriminação não se verifica em outras escalas comparáveis, as quais assumem uma abordagem bipolar na avaliação das emoções, ou seja, que as emoções positivas são o polo oposto das emoções negativas e como tal devem ser incluídas nas mesmas escalas (por exemplo, itens como “Miserável” e “Entusiástico”). Ora, segundo os autores “ a investigação indica que as emoções positivas são pelo menos parcialmente independentes das negativas, tendo efeitos distintos e, portanto, devem ser medidas separadamente”. (ibidem, p. 18).

No presente estudo, a aplicação do IEA – R teve como objetivo avaliar o estado emocional que os estudantes revelavam antes do início das aulas a distância (*online*),

depois no final do 1º semestre, comparando com o seu estado emocional no final do ano letivo. Segundo Lazarus (2001, citado por Moreira e Gamboa, 2010), a análise das emoções dos indivíduos durante as suas interações com o mundo que os rodeia, permite-nos avaliar como eles veem tais interações.

Para que fosse possível a utilização da escala no presente estudo, contactou-se o autor do estudo original, o qual acedeu desde que fossem respeitados os direitos de autor e as instruções no preenchimento da mesma<sup>13</sup>.

### **Escala de Autoaprendizagem**

A escala de Autoaprendizagem de Santos e Faria (2007) foi concebida com base no pressuposto de que é importante possuir a “competência da autoaprendizagem, enquanto qualificação-chave nuclear da nova Sociedade da Informação e do Conhecimento” (ibidem, p. 137). É constituída por 24 itens, os quais são respondidos através de uma escala de tipo Likert de 6 pontos (1= Discordo totalmente, 2= Discordo, 3= Discordo parcialmente, 4= Concordo parcialmente, 5= Concordo, 6= Concordo totalmente) (cf. Apêndice D).

Esta escala avalia três dimensões: “Aprendizagem ativa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem”, sendo esta dimensão designada só como “Aprendizagem ativa”, a qual avalia a percepção da capacidade para aprender em várias situações e com os outros, bem como, a aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem (ex.: “Procuro aprender em todas as situações”). A esta dimensão correspondem 12 itens (1,2,5,6,9,10,13,14,17,18,21,22).

---

<sup>13</sup> Apesar de este instrumento ter sido cedido pelo autor, quando se pediu a sua autorização por escrito para incluir em anexo, esta nunca chegou a ser enviada pelo autor.

A segunda dimensão “Iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência” é designada apenas por “Iniciativa na aprendizagem”, correspondendo-lhe 6 itens (3,7,11,15,19,23). Esta dimensão avalia a orientação da aprendizagem para a experiência e para os problemas concretos, bem como a iniciativa dos sujeitos na escolha das suas aprendizagens (por exemplo, o item nº 7: “Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens”).

Por fim, a terceira dimensão designada “Autonomia na aprendizagem”, à qual correspondem 6 itens (4,8,12,16,20,24), avalia a autonomia nas aprendizagens em função das necessidades pessoais, como por exemplo o item nº 4: “Tenho vontade de aprender por mim mesmo”. (Santos e Faria, 2007, p.137).

Para que fosse possível a utilização da escala no presente estudo, contactaram-se os autores do estudo original, os quais acederam desde que fossem respeitados os direitos de autor e as instruções no preenchimento da mesma (cf. Anexo 2).

### **Questionário sobre Aprendizagem Online**

Este questionário foi utilizado originalmente no estudo efetuado por Rebollo Catalán et al. (2008) a estudantes da Universidade de Sevilha, com o objetivo de avaliar as emoções implicadas na aprendizagem *online*, aprendizagem esta que se desenrolou num ambiente virtual suportado por uma plataforma LMS, a Moodle.

Contactaram-se os autores do estudo original no sentido de obter-se a autorização para a utilização do questionário no presente estudo. Este foi gentilmente autorizado pela Professora Doutora M<sup>a</sup> Angeles Rebollo Catalán (cf. Anexo 3).

Para identificar o estado emocional dos estudantes na aprendizagem *online* (face às atividades e à utilização dos conteúdos disponibilizados, *online*, nas diversas unidades curriculares), foram utilizadas as duas escalas do questionário de Rebollo Catalán et al.

(2008), uma de bem-estar emocional e outra de mal-estar emocional. A primeira avalia as emoções positivas (20 itens) e a segunda as emoções negativas (20 itens), num total de 40 itens, através de uma escala de tipo *Likert* de 4 pontos (0= nunca, 1= ocasionalmente, 2= em bastantes ocasiões e 3= todo o tempo). Estas duas escalas foram aplicadas em relação às unidades curriculares (UC) *online* de que “gosta mais” (emoções positivas e negativas) e em relação às unidades curriculares de que “gosta menos” (emoções positivas e negativas). Considerou-se relevante a aplicação das duas escalas (positiva e negativa) para as diferentes unidades curriculares, pelo facto de se considerar que uma unidade curricular, mesmo sendo a que se “gosta mais”, despoletar quer emoções positivas quer negativas, ou seja, é pouco provável que uma unidade curricular, por muito que seja do agrado ou desagrado por parte do estudante, apenas possibilitar um tipo de emoções (ou positivas ou negativas).

### **Tradução e Testagem do Questionário.**

Segundo Moreira (2004) é desejável que num processo de tradução de um questionário se mantenha o mais possível o sentido original dos seus diferentes itens, mas também as suas instruções de preenchimento e escalas de avaliação.

Para que a tradução respeite estes princípios exige-se, por um lado, um domínio aprofundado da língua utilizada na versão original do questionário (assim como da língua para a qual se pretende a tradução) e por outro, “um conhecimento adequado das variáveis ou conceitos que o questionário pretende avaliar e que facilita também a perceção daquilo que é essencial na formulação utilizada pelo autor e, portanto, a sua manutenção tão rigorosa quanto o possível na versão traduzida” (Moreira, 2004, p. 230).

A estratégia adotada na tradução das duas escalas, aplicadas no questionário sobre a aprendizagem *online*, foi a de conjugar o contributo de especialistas da língua

Espanhola com o de especialistas nas áreas temáticas da Investigação. Isto conseguiu-se com a participação de um docente da escola, onde se desenvolveu o estudo, de nacionalidade espanhola, mestre em Filologia Hispânica e Germânica. Para além deste contributo na tradução das escalas, teve-se o contributo da orientadora desta investigação, em relação à área temática, ajudando na clarificação dos itens, a fim de evitar mal-entendidos por parte dos sujeitos, aquando do preenchimento das mesmas. Neste processo colaborou ainda uma colega do ISCE, especialista em Linguística Portuguesa, a qual deu um contributo precioso no que se referiu à coerência e à especificação conceptual dos termos, assim como da semelhança entre o espanhol e o português, relativamente à ortografia de algumas palavras, cujos sentidos são distintos nas duas línguas (“falsos amigos”). A tradução final veio a revelar-se a mais adequada.

Com o objetivo de validar e adaptar a escala a uma população portuguesa e de detetar possíveis problemas de tradução, mal-entendidos e dificuldades de preenchimento por parte dos sujeitos, aplicaram-se as duas escalas (de bem-estar emocional e mal-estar emocional) aos estudantes do 2º e 3º anos das licenciaturas em Animação Sociocultural, Educação Social e Educação Básica, aos 1ºs anos dos mestrados em Pré-Escolar, em 1º ciclo do Ensino Básico, em Gestão e Administração Escolar e em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores<sup>14</sup>, os quais já tinham tido contacto (a maior parte nas licenciaturas) com o modelo pedagógico em *b-learning* da Escola onde se desenvolveu o estudo.. Ficaram excluídos os estudantes dos cursos em Desporto e de outros mestrados, dado nunca terem tido, até então, qualquer tipo de

---

<sup>14</sup> Oficialmente, o modelo de formação em *b-learning* apenas teve início no ano letivo de 2009/10, tendo sido adotado em todas as licenciaturas que iniciaram nesse ano, mas este modelo já tinha sido iniciado, a título experimental, com apenas algumas licenciaturas no ano letivo de 2008/09.

contacto com a plataforma. Esta população foi escolhida tendo em conta o facto de partilhar características comuns (idade, género, situação profissional, estado civil e contacto com o modelo de *b-learning*) às da amostra do presente estudo.

As escalas foram concebidas no *Google Docs* e enviadas por correio eletrónico a cada endereço de *e-mail* dos respetivos cursos (cf. Apêndice E). Conseguiram-se obter 200 respostas, representando cerca de 95% da população estudantil dos cursos em causa, o que representa uma taxa de retorno muito boa. Dos 200 estudantes que constituíram esta amostra, 179 eram do género feminino, representando 89,5% e apenas 21 eram do género masculino (10,5%) (cf. Apêndice F, Quadro 1).

Quanto às idades dos sujeitos, elas distribuíram-se do seguinte modo (cf. Apêndice F, Quadro 2): 60 estudantes no grupo etário dos 18 aos 25 anos, representando 30% do total, 75 estudantes no grupo dos 26 aos 35 anos (37,5%), 19 estudantes no grupo dos 36 aos 40 anos (9,5%), 31 estudantes no grupo dos 41 aos 45 anos (15,5%), 9 estudantes dos 46 aos 50 anos (4,5%), dois estudantes dos 51 aos 55 anos (1%) e por fim quatro estudantes com mais de 55 anos, representando em termos percentuais 2% do total da amostra. Verificou-se que a idade da maioria dos estudantes se situava entre os 18 e os 25 anos e entre os 26 e os 35 anos, à semelhança da amostra deste estudo.

Em relação ao estado civil (cf. Apêndice F, Quadro 3), 95 estudantes encontravam-se solteiros (47,5%), seguindo-se os casados (57) com uma percentagem de 28,5%, o grupo dos divorciados era constituído por 24 estudantes, representando 12% do total, 21 estudantes estavam a viver em união de facto (10,5%), dois estudantes encontravam-se separados (1%) e por último um estudante viúvo (5%).

Quanto à situação profissional (cf. Apêndice F, Quadro 4), a maioria dos estudantes (109) encontrava-se numa situação de efetividade, o que representava 54,5% do total, seguindo-se os desempregados (51) com uma percentagem de 25,5%, depois 27

estudantes que se encontravam numa situação de contratados, representando 13,5% e por último 13 estudantes que prestavam serviços (6,5%).

### **Características Psicométricas das Escalas**

Para se garantir a credibilidade de cada um dos instrumentos de medida, utilizaram-se três índices:

- ❖ Sensibilidade;
- ❖ Validade fatorial;
- ❖ Fiabilidade obtida pelo Alfa de *Cronbach*.

#### **Escala de satisfação com a vida**

##### **Determinação da sensibilidade dos itens.**

#### Quadro 4

##### *Sensibilidade dos itens*

Itens	Sk	Ku
1 – Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se do meu ideal	-,573	-,605
2 – As minhas condições de vida são excelentes	-,157	-,554
3 – Sinto-me satisfeito(a) com a minha vida	-,844	,149
4 – Até agora consegui obter o que era importante na vida	-,865	,746
5 – Se eu pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada	,003	-,817

Observando no Quadro 4 os valores obtidos para as medidas de forma, respeitantes aos cinco itens em análise, conclui-se que os mesmos apresentam uma elevada sensibilidade, dado os seus valores se encontrarem próximos de zero. Deste



modo, está-se perante distribuições simétricas e mesocúrticas. Estes cinco itens possuem a capacidade de discriminar indivíduos estruturalmente diferentes.

### **Validade fatorial.**

Determinou-se o valor do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) que foi de 0.773, logo aceitável para se fazer AF e o Teste de Esfericidade de Bartlett ( $p < 0.05$ ), o que nos indicou que as variáveis estão correlacionadas significativamente. Tendo estes pressupostos sido positivos era possível avançar com análise fatorial exploratória (cf. Apêndice B1)

A análise fatorial exploratória com rotação varimax resultou num só fator como no estudo original, explicando 49.17% do total de variância das cinco variáveis iniciais analisadas.

### **Fiabilidade**

Em relação à fiabilidade do instrumento, medida através do *Alfa de Cronbach*, estimou-se a sua consistência interna (cf. Apêndice B2), tendo-se obtido um valor de 0.81, o que se considerou um valor satisfatório à semelhança do valor obtido no estudo original (0.87), pelo que se concluiu existir uma boa fiabilidade do constructo ou da escala em análise.

## **Questionário sobre Aprendizagem *Online***

### **Sensibilidade dos itens.**

Relativamente ao “Questionário sobre Aprendizagem *Online*”, concretamente a escala de “Bem-Estar Emocional” e a de “Mal-Estar Emocional”, ambas aplicadas aquando da validação do questionário e face às atividades/conteúdos *online* das unidades

curriculares (UC) de que os estudantes gostavam mais e de que gostavam menos, o índice de “Sensibilidade”<sup>15</sup> testado permitiu observar que em relação às primeiras, os valores obtidos para as medidas de forma, respeitantes aos 40 itens em análise, apresentam 33 itens com uma elevada sensibilidade, dado os seus valores se encontrarem próximos de zero. As suas distribuições são simétricas e mesocúrticas. Deste modo, pode-se afirmar que estes 33 itens possuem a capacidade de discriminar indivíduos, estruturalmente diferentes. (cf. Apêndice E1)

Quanto aos restantes 7 itens (emoções negativas): 2.5-Culpa; 2.6- Tristeza; 2.8- Arrependimento; 2.9- Solidão; 2.15-Vergonha; 2.16-Asco/repulsa e 2.18-Raiva/ira, estes apresentam valores superiores a 1 e distribuições assimétricas, significando que estes itens apresentam menor capacidade discriminativa, não tendo contudo problemas graves de sensibilidade. Segundo Moreira (2004) e Maroco (2007), valores acima de 3 (*Skewness*) e acima de 7 (*Kurtosis*) apresentam problemas graves de sensibilidade, o que não é o caso dos resultados obtidos no presente estudo.

Quanto ao índice de sensibilidade das escalas, mas agora face às “UC (s) de que gostam menos” conclui-se que 35 itens apresentam uma elevada sensibilidade, dado os seus valores se encontrarem também próximos de zero e apresentarem distribuições simétricas e mesocúrticas. Mais uma vez, os itens destas escalas (neste caso 35) revelaram a capacidade de discriminar indivíduos, estruturalmente diferentes. Já os cinco itens restantes, igualmente da escala de emoções negativas: 4.5-Culpa; 4.8- Arrependimento; 4.15-Vergonha; 4.16-Asco/repulsa e 4.18-Raiva/ira, apresentam valores superiores a 1 e distribuições assimétricas, embora sem problemas de sensibilidade estatística (cf. Apêndice E2)

---

<sup>15</sup> No estudo original, a autora incidiu a análise psicométrica das duas escalas sobre a validade e a fiabilidade.

### ***Validade fatorial.***

Para testar a validade do constructo foi efetuada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), através da Análise de Componentes Principais (ACP), com Rotação Varimax, a denominada Validade Fatorial.

Verificou-se que, tanto pelos valores obtidos (em relação às *Atividades Online da (s) UC (s) de que gosta mais e menos*) no KMO, que foi igual a 0.883 e 0.864 respetivamente (valores muito aceitáveis), como pelo Teste de Esfericidade de Bartlett ( $p < 0.05$ ), se podia avançar para a análise fatorial exploratória, existindo correlação entre os itens. Para ilustrar melhor estes resultados, apresenta-se aqui no corpo do trabalho o Quadro 5 com os valores obtidos para as *UC de que gosta mais*. Em relação aos valores obtidos para as *UC de que gosta menos* remete-se para apêndice (cf. Apêndice E3).

Quadro 5

*Estatística KMO e Teste de Bartlett*

KMO		0,883
$\chi^2$		6153,657
Teste Bartlett	Grau liberdade	780
Valor p		,000

À semelhança do estudo original extraíram-se dois fatores quando se procedeu à AFE com rotação *varimax*, explicando 50.395% (UC mais) (25,890 para o fator 1 e 24,504 para o fator 2) e 51.507% (UC menos) da variância total das variáveis/itens iniciais, sendo este valor estatisticamente significativo. Apresenta-se também aqui no corpo do trabalho o Quadro 6 com a rotação *varimax* realizada para as *UC de que gosta mais*. Face às *UC de que gosta menos* remete-se para apêndice (cf. Apêndice E4).

## Quadro 6

*Rotação Varimax*

Itens	F1	F2	h2
Emoções positivas, UC que gosta mais: satisfação		,648	,493
Emoções positivas, UC que gosta mais: entusiasmo		,705	,527
Emoções positivas, UC que gosta mais: orgulho		,733	,541
Emoções positivas, UC que gosta mais: otimismo		,682	,493
Emoções positivas, UC que gosta mais: competência		,693	,501
Emoções positivas, UC que gosta mais: alegria		,805	,652
Emoções positivas, UC que gosta mais: alívio		,545	,326
Emoções positivas, UC que gosta mais: serenidade		,663	,446
Emoções positivas, UC que gosta mais: euforia		,588	,398
Emoções positivas, UC que gosta mais: segurança		,740	,569
Emoções positivas, UC que gosta mais: tranquilidade		,743	,591
Emoções positivas, UC que gosta mais: perseverança		,721	,520
Emoções positivas, UC que gosta mais: acompanha.		,483	,276
Emoções positivas, UC que gosta mais: confiança		,741	,597
Emoções positivas, UC que gosta mais: orientação		,563	,355
Emoções positivas, UC que gosta mais: atração		,712	,509
Emoções positivas, UC que gosta mais: reconhecimento		,694	,490
Emoções positivas, UC que gosta mais: agradecimento		,695	,487
Emoções positivas, UC que gosta mais: poder		,649	,425
Emoções positivas, UC que gosta mais: estímulo		,731	,548
Emoções negativas, UC que gosta mais: aborrecimento	,635		,489
Emoções negativas, UC que gosta mais: frustração	,702		,567
Emoções negativas, UC que gosta mais: chateado	,714		,556
Emoções negativas, UC que gosta mais: tédio	,654		,571
Emoções negativas, UC que gosta mais: culpa	,692		,480
Emoções negativas, UC que gosta mais: tristeza	,825		,683
Emoções negativas, UC que gosta mais: insegurança	,727		,535
Emoções negativas, UC que gosta mais: arrependi.	,731		,535
Emoções negativas, UC que gosta mais: solidão	,679		,461
Emoções negativas, UC que gosta mais: angústia/ansiedade	,733		,542
Emoções negativas, UC que gosta mais: desespero	,751		,575
Emoções negativas, UC que gosta mais: stress/cansaço	,595		,370
Emoções negativas, UC que gosta mais: apatia/sem vontade	,684		,517
Emoções negativas, UC que gosta mais: desconfiança	,715		,540
Emoções negativas, UC que gosta mais: vergonha	,646		,423
Emoções negativas, UC que gosta mais: asco/repulsa	,707		,499
Emoções negativas, UC que gosta mais: desorientado	,669		,486
Emoções negativas, UC que gosta mais: raiva/ira	,706		,503
Emoções negativas, UC que gosta mais: impotência	,826		,683
Emoções negativas, UC que gosta mais: tensão/preocupação	,626		,396
% Variância explicada	25,890	24,504	

Através da presente análise tornou-se relevante aferir a fiabilidade do questionário sobre aprendizagem *online* para se perceber a sua precisão recorrendo-se, para tal, ao Coeficiente *Alpha de Cronbach*. Tendo por base a estrutura fatorial do estudo original (modelo bifatorial), estimou-se a consistência interna de cada uma das escalas, de bem-estar emocional e de mal-estar emocional, utilizadas face às atividades/conteúdos *online* das unidades curriculares (UC), neste caso de que “gosta mais” (Quadro 7)

#### Quadro 7

*Resultados obtidos do coeficiente de fiabilidade no estudo original e na validação da escala.*

Escalas	Estudo original	Validação da escala
	Alfa Cronbach	Alfa Cronbach
Bem-estar emocional	0.919	0.940
Mal-estar emocional	0.932	0.948

O Coeficiente *Alpha de Cronbach* das duas escalas em causa, mas agora face à (s) UC (s) de que “gosta menos” pode-se observar no Quadro 8

#### Quadro 8

*Resultados Obtidos do Coeficiente de Fiabilidade no Estudo Original e na Validação da Escala*

Escalas	Estudo original	Validação escala
	Alfa Cronbach	Alfa Cronbach
Bem-estar emocional	0.919	0.952
Mal-estar emocional	0.932	0.943

Estes resultados consideraram-se valores igualmente ótimos em termos de fiabilidade, tal como no estudo original.

De acordo com Moreira (2004), Maroco (2007) e Hill & Hill (2009), o valor de Alfa maior que 0.9 é considerado de “Excelente”. Tal valor observou-se, tanto para a escala de bem-estar, como para a escala de mal-estar emocional, significando uma distribuição com uma boa consistência interna, pelo que se considerou existir uma boa precisão / fiabilidade do constructo ou da escala em análise.

Segundo os autores supracitados, o nº ideal de uma amostra para se fazer AFE deve ser de pelo menos 200 sujeitos. Por isso, como este instrumento nunca tinha sido aplicado a uma amostra de sujeitos portugueses, fez-se uma validação numa amostra com 200 sujeitos, neste caso professores portugueses similares aos sujeitos da amostra do nosso estudo. O que acabámos de descrever foram os resultados desse estudo de validação. Só depois o aplicámos à amostra do nosso estudo. Deste modo, a escala original foi replicada na amostra de estudo para verificar se os sujeitos se comportavam do mesmo modo. De facto, em relação à fiabilidade do instrumento obteve-se valores de Alfa igualmente ótimos, sendo de 0.956 para a escala de “Bem-estar emocional” e de 0.961 para a escala de “Mal-estar emocional”, em relação às atividades *online* da (s) UC (s) de que os estudantes gostavam mais, e de 0.956 (Bem-estar) e de 0.944 (Mal-estar) para as atividades *online* da (s) UC (s) de que gostavam menos (cf. Apêndice E5). Também os indicadores da sensibilidade confirmaram mais uma vez a capacidade de discriminar indivíduos estruturalmente diferentes. (cf. Apêndice E6)

Contudo, em relação à AFE, a dimensão da amostra do presente estudo não permitiu que aquela fosse feita com confiança, assumindo-se, assim, a dos estudos originais. Identicamente verificou-se a dificuldade na realização da AFE com o Inventário de Estados Afetivos (IEA-R) e com a Escala de Autoaprendizagem. O valor da Estatística KMO foi de apenas 0.569 (cf. Apêndice C1) e de 0.518 respetivamente. (cf. Apêndice D1) o que impossibilita a realização da AFE e da AFC.

## **Inventário de Estados Afetivos (IEA-R)**

### **Sensibilidade e fiabilidade.**

Em relação aos índices de sensibilidade do IEA-R, os valores de assimetria e de curtose são próximos dos da distribuição normal. (cf. Apêndice C2)

Os valores do coeficiente de fiabilidade para as cinco subescalas (Quadro 9) consideram-se valores razoáveis em termos de fiabilidade (Moreira, 2004; Maroco, 2007 e Hill & Hill, 2009), aproximando-se do estudo original.

### **Quadro 9**

*Coeficiente de fiabilidade do IEA – R no estudo original e na amostra.*

Subescalas	Itens	Estudo original	Amostra de estudo
		Alfa Cronbach	Alfa Cronbach
Emoções negativas	2, 9, 15	0.87	0.775
Emoções de Ativação Positiva	3, 7, 16, 17	0.84	0.855
Emoções de Autoeficácia	4, 8, 13, 14	0,81	0,765
Emoções Pró-Sociais	1, 5, 6, 12, 18	0,81	0,790
Emoções de Serenidade	10, 11, 19	0,76	0,895

## **Escala de Autoaprendizagem**

### **Sensibilidade e fiabilidade.**

Relativamente à Escala de Autoaprendizagem, os indicadores de sensibilidade revelam que 20 itens apresentam uma elevada sensibilidade, dados os seus valores se encontrarem próximos de zero e por conseguinte estarem próximos da distribuição normal. Quanto aos restantes quatro itens (8, 14, 15, e 20), os valores da curtose são superiores a 1 com distribuições assimétricas, mas sem problemas de sensibilidade

***Fiabilidade.***

Tendo por base a estrutura fatorial do estudo original, estimou-se a sua consistência interna, medindo os Alfas de Cronbach de cada uma das subescalas: “Aprendizagem ativa”; “Iniciativa na aprendizagem” e “Autonomia na aprendizagem” (Quadro 10).

Quadro 10

*Coeficiente de fiabilidade da escala de Autoaprendizagem no estudo original e na amostra.*

Subescalas	Estudo original	Amostra de estudo
	Alfa Cronbach	Alfa Cronbach
Aprendizagem Ativa	Entre 0.89 e 0.90	0.851
Iniciativa na aprendizagem	Entre 0.80 e 0.84	0.829
Autonomia na aprendizagem	Entre 0.73 e 0.75	0.65

Os resultados obtidos, em termos do coeficiente de fiabilidade das três dimensões da escala de autoaprendizagem para a amostra em estudo, foram ligeiramente inferiores ao do estudo original, no que disse respeito às duas primeiras dimensões, considerando-se ainda assim valores razoáveis em termos de fiabilidade. Contudo, no que se referiu à dimensão – autonomia na aprendizagem – o valor de Alfa revela uma baixa fiabilidade no que diz respeito à dimensão em análise.



## Entrevistas de Grupo

Para a colheita dos dados qualitativos optou-se pela entrevista de grupo (*focus-group*). A justificação deste tipo de entrevista prende-se com a colheita de dados por área motivacional (temática e/ou emocional) e por grupos com experiências comuns ou complementares (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996). No caso do presente estudo, consideraram-se as experiências, as opiniões e os sentimentos dos entrevistados relativamente ao funcionamento do curso, segundo o recente modelo pedagógico de formação e de ensino aprendizagem adotado na Escola, o *B-learning*, e mais concretamente face à utilização e otimização dos recursos disponibilizados *online* (na plataforma) no decorrer das aulas a distância. Segundo Flick (2005), a principal vantagem da entrevista de grupo consiste “na sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual” (p. 116). Neste tipo de entrevista, a opinião do grupo não resulta de uma mera soma de opiniões individuais, mas sim da interação coletiva. Isto é, apesar de cada elemento participar de uma forma individualizada, as suas respostas decorrem e são produto da interação com os demais elementos do grupo.

Estas entrevistas ajudaram a aferir e a filtrar a informação colhida, bem como a entender melhor as razões e as variáveis em estudo que mais contribuíram para o estado emocional revelado pelos estudantes ao longo do ano letivo.

Na elaboração das entrevistas teve-se em consideração a revisão de literatura efetuada, assim como as questões estruturantes do estudo e as hipóteses a testar, de modo a isolarem-se as temáticas, as grandes categorias e as subcategorias para a construção dos

respetivos guiões. Contudo, novas subcategorias surgiram provenientes da riqueza do conteúdo que resultou da análise efetuada às respostas dos entrevistados que vieram enriquecer este estudo. Igualmente, as suas respostas contribuíram para a elaboração dos guiões, concretamente da segunda e da terceira entrevistas e para se proceder a alterações nos guiões finais.

Para o efeito foram elaborados três guiões de entrevistas semiestruturadas (cf. Apêndice G). Apesar da existência de guiões, as perguntas foram relativamente abertas de modo a permitir aos entrevistados a utilização dos seus quadros de referência e a livre expressão das suas emoções. Nem sempre foi possível seguir a mesma ordem das questões presentes nos guiões devido à dinâmica criada pelo grupo de entrevistados, sendo até necessário, nalguns casos, proceder a alguns ajustes. Esta necessidade de ajustamento das questões foi maior no guião da terceira e última entrevista, dado não se ter previsto algumas situações relacionadas com o uso da plataforma (na lecionação das aulas a distância e no apoio tutorial), ou melhor com a ausência do uso da mesma, no 2º semestre, pela maior parte dos professores e consequentemente por parte dos estudantes.

A primeira entrevista de grupo foi realizada em novembro, duas semanas após o início das aulas a distância dos sujeitos (cf. Apêndice G1). Esta entrevista teve como objetivos:

- Inquirir os entrevistados sobre os motivos que os tinham levado a concorrer ao ensino superior;
- Avaliar o seu grau de satisfação e sentimentos pelo facto de terem sido admitidos nos cursos a que candidataram;
- Perceber com que expectativas ficaram e que emoções/sentimentos experienciaram ao tomarem conhecimento que o curso iria decorrer na modalidade de *B – Learning*.

Pretendeu-se ainda conhecer o grau de autonomia dos entrevistados em termos de gestão da sua aprendizagem e sua possível relação com a motivação, desempenho e resultados académicos. Igualmente teve-se como objetivos conhecer as suas opiniões e experiências face ao funcionamento das aulas a distância, assim como o tipo de emoções e sentimentos experienciados e por fim perceber se a relação/conciliação da vida académica com a vida familiar e profissional, e consequente estado emocional, afetou de algum modo a sua motivação e resultados escolares.

A segunda entrevista (cf. Apêndice G2) foi realizada após terminar o 1º semestre (março) e na sua elaboração teve-se em conta as respostas dadas à 1ª entrevista, ou seja, pretendeu-se perceber se tinha havido alguma alteração e/ou evolução em relação às questões colocadas na primeira, concretamente na gestão autónoma da aprendizagem e do tempo; no apoio tutorial prestado pelos professores durante as aulas a distância e a sua relação com o bem-estar emocional dos entrevistados. Também, se tiveram como objetivos inquirir os entrevistados face aos aspetos menos positivos, apontados pelos próprios na 1ª entrevista, relativamente ao funcionamento e distribuição no tempo das aulas a distância, a sua articulação com as aulas presenciais, o tipo de atividades/tarefas e de interação *online* (O.A., fóruns, *chats*) realizadas, bem como os sentimentos/emoções a elas associadas. Finalmente interessava conhecer o grau de satisfação e bem-estar emocional dos entrevistados no final do 1º semestre, assim como averiguar se estes se relacionavam com os resultados académicos obtidos.

A terceira entrevista (cf. Apêndice G3) foi realizada após o término do ano letivo de 2010/11 (julho), e após as classificações terem sido atribuídas, de modo a não influenciar as respostas dos sujeitos. Assim, esta entrevista teve como objetivos inquirir sobre o balanço final que faziam acerca da sua experiência formativa *online*:

- Aspectos positivos e/ou negativos em termos do uso da plataforma (destreza tecnológica, acessibilidade); o grau de envolvimento nas tarefas *online*; a qualidade dos OA disponibilizados e o apoio tutorial *online* prestado pelos professores;
- O grau de autonomia alcançado pelos estudantes na gestão da sua aprendizagem;
- A caracterização do seu estado emocional no decorrer das aulas a distância do 2º semestre (sentimentos positivos e/ou negativos que estiveram mais presentes). A relação do estado emocional dos entrevistados com o tipo de interação *online* (consulta de OA, tarefas *online*, participação em fóruns de discussão, *chats*), estágio, outros. E ainda relacionar o seu estado emocional com o desempenho e os resultados académicos.

Finalmente visou-se conhecer qual (ais) o (s) sentimento (s) predominante (s) no final do ano letivo, e o significado a nível pessoal, familiar e social que estes atribuíam à conclusão com êxito do 1º ano do curso.

Contudo, não foi possível obter respostas para alguns destes objetivos, pois, como já se teve oportunidade de referir anteriormente, o uso da plataforma para a lecionação das aulas a distância do 2º semestre foi praticamente inexistente, com exceção de duas unidades curriculares. Na sua maioria, os docentes optaram pelo envio das aulas e por comunicar com os estudantes através do correio eletrónico pessoal e de turma.

Os fóruns, sendo um meio privilegiado de comunicação assíncrona da plataforma ORACLE, foram utilizados como uma estratégia para registar as emoções e os sentimentos experienciados pelos sujeitos e revelados nos discursos virtuais. Para tal, foram criados: fóruns de discussão temáticos; fóruns de dúvidas e um café virtual. Igualmente, a troca de *e-mails* ao longo do ano letivo permitiu recolher informação pertinente no que ao clima emocional dos estudantes disse respeito.

### **Técnicas de Tratamento dos Dados**

Para o tratamento dos dados quantitativos foi utilizado o *Software* informático SPSS versão 20. Construiu-se uma base de dados em SPSS a partir das respostas às escalas e de acordo com as instruções dadas pelos seus autores. A partir desta base de dados, procedeu-se ao tratamento estatístico da informação usando procedimentos descritivos e inferenciais, nomeadamente a ANOVA (que permite medir a mudança ao longo do tempo das variáveis em estudo em amostras emparelhadas, que foi o caso deste estudo) e correlações (para verificar se existiam associações significativas entre algumas das variáveis em estudo). A análise da variância (ANOVA) foi efetuada para verificar se houve alterações significativas ao longo do tempo nos estados emocionais, no grau de satisfação com a vida e na perceção de autonomia na aprendizagem dos sujeitos. Ainda, tentou-se apurar que tipo de emoções e estados afetivos estiveram mais associados, e de forma expressiva, quer entre si, quer à satisfação com a vida e ainda à autonomia na aprendizagem.

Em relação aos dados qualitativos recorreu-se a técnicas qualitativas de redução e organização da informação através do programa MAXQDA 10 com o objetivo de realizar uma análise de conteúdo às mensagens dos fóruns, dos *e-mails* e às três entrevistas de grupo. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio, tendo sido posteriormente transcritas na íntegra de molde a reproduzir o mais fielmente possível a versão áudio. Por uma questão de economia de tempo e de organização, na transcrição textual das entrevistas, adotou-se dois tipos de codificação para identificar as pausas no discurso e o desvio às questões colocadas por parte dos entrevistados: o ( ) e (...) respetivamente.

A partir da análise do conteúdo textual foram apurados os indicadores, tema por tema, através do estabelecimento de categorias e subcategorias e da identificação de dimensões (Bardin, 2004).

### **Procedimentos de Aplicação dos Inquéritos e Escalas**

A ficha de caracterização dos sujeitos em estudo, em termos sociodemográficos e competências tecnológicas, foi aplicada no início do ano letivo (outubro), aproveitando-se a presença de todos os sujeitos numa das unidades curriculares comum aos dois cursos, tendo-se entregue em mãos aos sujeitos, os quais tiveram 30 m para a preencherem na presença da investigadora. No final procedeu-se à recolha da mesma. De um total de 40 estudantes, apenas 37 entregaram a ficha preenchida. Os restantes três informaram que não desejavam ou que não tinham disponibilidade para participar no estudo. Deste modo considerou-se apenas os 37 estudantes como a amostra do estudo.

Para estudar o estado emocional dos sujeitos, durante a sua formação e aprendizagem *online*, aplicaram-se os instrumentos de colheita de dados descritos anteriormente (inquéritos e escalas), pouco antes de entrarem em funcionamento as atividades curriculares (aulas) a distância, que funcionaram como um pré-teste. Estes mesmos instrumentos foram aplicados no final do 1º semestre (fevereiro) e no final do ano letivo (julho). Com este procedimento visou-se descrever e comparar o estado emocional dos sujeitos antes de se iniciarem as aulas a distância mediadas pela plataforma, durante o seu funcionamento e no final do ano letivo, tendo como objetivo registar possíveis alterações.

As escalas, *Satisfação com a Vida*; *Inventário de Estados Afetivos-R* e a *Escala de Autoaprendizagem* foram concebidas no *Google Docs* e enviadas por correio eletrónico a cada um dos sujeitos. Apesar das escalas terem sido enviadas para o seu correio eletrónico pessoal, eram anónimas e foram tratadas coletivamente.

Em relação ao questionário sobre “Aprendizagem *Online*”, concretamente as duas escalas de emoções positivas e negativas, este foi aplicado em dois momentos: o primeiro momento realizou-se durante o 1º semestre, um mês após o envio das outras três escalas e já com as aulas a distância em curso. O segundo momento foi efetuado no 2º semestre, em abril. A opção por apenas dois momentos teve a ver com o facto de os sujeitos em estudo demorarem um certo tempo a responder<sup>16</sup>, dificultando o estabelecimento de intervalos temporais desejáveis e recomendáveis de forma a evitar que se proporcione “uma transição da aprendizagem ou informação memorizada da primeira para a segunda aplicação” (Almeida & Freire, 2008, p. 179). Para além disso, o elevado número de escalas que os sujeitos tinham de preencher e enviar, podia contribuir para provocar uma certa saturação e desinteresse da sua parte. Pelas razões apresentadas, eliminou-se o terceiro momento na aplicação desta escala, o qual estava inicialmente previsto, por se considerar que não tinha um peso decisivo na obtenção dos dados, dada a fraca utilização da plataforma que se veio a verificar.

### **Procedimentos na Realização das Entrevistas de Grupo**

Para que fosse possível a realização das entrevistas de grupo, solicitou-se a participação voluntária dos sujeitos, tendo como critérios de seleção para a constituição

---

<sup>16</sup> Uma das desvantagens de se enviarem questionários por correio eletrónico tem precisamente a ver com o pouco controlo na obtenção das respostas.

do grupo de entrevistados os seguintes: sujeitos de ambos os géneros e cursos, assim como de diferentes grupos etários, situações profissionais e estado civil.

Os sujeitos foram previamente informados acerca dos objetivos e do âmbito da entrevista. Igualmente foi-lhes pedido o consentimento para a gravação áudio da mesma. Por último, foi-lhes solicitado que assegurassem a sua participação nas três entrevistas de modo a se poder acompanhar e comparar as suas experiências, opiniões e estados emocionais ao longo do ano letivo. A todos estes itens, os entrevistados que se disponibilizaram, responderam afirmativamente.

As entrevistas de grupo foram realizadas na Escola onde se desenvolveu a investigação e sempre ao final do dia, tendo em vista garantir a presença de todos os entrevistados, em particular os estudantes trabalhadores (que eram a maioria), e numa sala relativamente isolada das outras com o objetivo de possibilitar um ambiente tranquilo e a qualidade das gravações.

A primeira entrevista de grupo foi realizada no final do mês de novembro, tendo sido entrevistados 7 sujeitos (3M e 4F) de ambos os cursos do 1º ano da licenciatura<sup>17</sup>.

A segunda entrevista de grupo realizou-se em março, após o término do 1º semestre, mas nesta e na última entrevista apenas 6 sujeitos participaram, dado ter desistido um entrevistado do género masculino. Este não foi substituído por outro sujeito do mesmo género, pois o que se pretendia era que os entrevistados participassem de uma forma constante nas três entrevistas de grupo.

A última e terceira entrevista de grupo realizou-se no final do ano letivo.

---

<sup>17</sup> Deste curso ofereceram-se apenas dois estudantes do género masculino, contudo um deles não compareceu à hora de realizar a primeira entrevista, sendo necessário substituir por outro estudante do género masculino para perfazer o total de 7 entrevistados.



Para melhor se entender quais os instrumentos utilizados para a colheita dos dados, e a sua distribuição no tempo, apresenta-se o quadro 11:

Quadro 11

*Aplicação dos instrumentos durante o ano letivo (2010/11)*

Instrumentos Recolha de dados	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Julh
	1º Semestre					2º Semestre				
Ficha de dados demográficos										
Escala de Satisfação Vida		Pré-teste			Pós-teste1					Pós-teste2
Forum, e-mail	Ao longo do ano									
Inventário Estados Afetivos-R		Pré-teste			Pós-teste1					Pós-teste2
Escala de Autoaprendizagem		Pré-teste			Pós-teste1					Pós-teste2
Entrevista de grupo		1ª				2ª				3ª
Escala de Emoções (atividades/conteúdos online) - 2 momentos			1º				2º			

### Validade e Fiabilidade da Investigação

A validade do estudo foi assegurada pelo recurso à triangulação preconizada nos métodos mistos (Creswell & Clark, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2003). Segundo estes autores, a triangulação é utilizada quando se pretende recolher dados diferentes mas complementares sobre um mesmo tópico. Como tal, neste estudo foram utilizados diversos instrumentos de colheita da informação com o objetivo de se poder cruzar os resultados obtidos, garantindo-se o aprofundamento e a validade deste estudo.

O uso de instrumentos válidos e fiáveis, para os quais foram de novo determinadas as suas características psicométricas junto da população alvo, foi mais uma garantia da validade.

A fiabilidade deste estudo foi assegurada através de uma descrição pormenorizada o mais rigorosa possível da forma como o mesmo foi realizado e ainda e como já foi referido, usando instrumentos de colheita de dados fiáveis. Para tal foi tida em consideração a explicitação dos pressupostos e das teorias subjacentes ao próprio estudo, assim como ao processo de colheita dos dados e ao modo como foram obtidos os resultados.

### Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados

O presente trabalho de investigação teve como principal objetivo conhecer as emoções que os estudantes/adultos revelam relativamente à sua aprendizagem *Online*. Para dar cumprimento a este objetivo formulou-se a hipótese central de investigação que consistiu em testar a relação do novo modelo de ensino, da escola particular de ensino superior da região de Lisboa, com as emoções experienciadas ao longo do ano letivo pelos sujeitos que participaram no estudo. Considerou-se ainda pertinente verificar se existia uma relação entre o grau de autonomia na aprendizagem revelado pelos sujeitos e o seu estado emocional, podendo esta autonomia contribuir para que os estudantes experienciassem emoções mais positivas, aliando-se por sua vez a um maior sentimento de satisfação com a vida.

Para a recolha de dados empíricos relativos às variáveis do estudo, aplicaram-se as escalas: *Satisfação com a Vida*; *Inventário de Estados Afetivos Reduzido*; *Autonomia na Aprendizagem e de Bem-estar/Mal-estar emocional* (Questionário de Aprendizagem online). Igualmente recorreu-se a entrevistas de grupo (*Focus Group*) com a finalidade de recolher informação que possibilitasse compreender as razões que mais contribuíram para o estado emocional experienciado pelos sujeitos no decorrer das aulas a distância. Foram ainda analisadas as mensagens de fóruns e de emails, dando particular atenção à comunicação de estados emocionais e de sentimentos.

Com a finalidade de averiguar a existência de outras variáveis que pudessem interferir no bem-estar emocional dos sujeitos, concretamente as sociodemográficas e as competências tecnológicas, aplicou-se um questionário no início do ano letivo sobre estes tópicos

Para o tratamento dos dados utilizámos estatísticas descritivas e inferenciais. Na estatística descritiva organizou-se os dados segundo a distribuição de frequências, as medidas de tendência central e as medidas de dispersão. A análise da variância (ANOVA) foi efetuada para verificar se houve alterações significativas ao longo do tempo nas variáveis estudadas, neste caso os estados emocionais, o grau de satisfação com a vida e a autonomia na aprendizagem. Ainda se pretendeu averiguar se existiam correlações entre certas variáveis, isto é, associações estatísticas.

Num primeiro momento apresentam-se os resultados descritivos, e depois os resultados alcançados com a realização dos testes inferenciais, não paramétricos e paramétricos, tendo sido estes últimos empregues após se ter verificado a normalidade dos resultados ao longo do tempo. Por fim, apresentam-se os resultados das correlações efetuadas, destacando as associações estatisticamente mais significativas encontradas entre algumas das variáveis estudadas.

No que respeita à Análise de Variância (Anova), a utilização do teste não paramétrico de Friedman e o paramétrico *Teste of Homogeneity of Variances*, visa avaliar diferenças significativas ( $p < 0.05$ ) entre os três momentos de avaliação (pré-teste e dois pós-teste).

No que se refere ao coeficiente de correlação interessa ter em consideração, por um lado, a sua grandeza (a intensidade da relação) e por outro lado, o seu sentido (direção). No que se refere à intensidade, a grandeza estatística do coeficiente de correlação entre duas variáveis pode variar entre -1.00 e +1.00. Um valor de zero significa a ausência de correlação nas variáveis consideradas, sendo a correlação mais “perfeita” à medida que se aproxima da unidade (Almeida e Freire, 2008). Deste modo, a correlação pode ser positiva (+1.00) ou negativa (-1.00) consoante se verifiquem oscilações no mesmo sentido, ou no sentido inverso, dos resultados nas variáveis. De acordo com Fortin et al. (2009), uma correlação entre  $\pm 70$  e  $\pm 90$  é considerada elevada, já uma correlação entre

$\pm 50$  e  $\pm 70$  é considerada média. Tendo como referência estes valores, neste estudo deu-se particular importância aos valores de correlação  $\geq 50$  e os níveis de significância ( $p^* < 0.05$ ) foram considerados quando estavam em causa variáveis relevantes para o presente estudo.

Com o tratamento descritivo e inferencial dos resultados teve-se por objetivo fazer uma leitura global e comparada dos mesmos face ao grau de satisfação com a vida, por parte dos sujeitos, nos diferentes momentos de avaliação, bem como avaliar os seus estados afetivos, a sua perceção de autoaprendizagem e as emoções positivas e negativas que mais experienciaram. De igual modo, interessou verificar que tipo de emoções e estados afetivos estiveram mais associados, quer à satisfação com a vida, quer à autonomia na aprendizagem.

Para que seja mais elucidativa a leitura dos dados estatísticos e inferenciais que a seguir se apresentam, esclarece-se que no presente capítulo aqueles estão organizados de acordo com as variáveis que foram objeto de estudo. Assim sendo, os dados com que se inicia esta apresentação dizem respeito às “Competências tecnológicas dos sujeitos”, onde se procedeu à sua análise segundo a distribuição de frequências.

Relativamente às restantes variáveis, “Satisfação com a Vida” (SV), Estados Afetivos”, “Autoaprendizagem” e “Bem-estar/Mal-estar emocional”, apresentam-se os resultados obtidos com as respetivas escalas no que respeita à estatística descritiva, seguindo-se a inferencial (ANOVA – Testes não paramétricos e paramétricos) e as correlações efetuadas entre as variáveis estudadas. Procura-se aqui testar a confirmação, ou não, das hipóteses centrais do estudo e das hipóteses subsidiárias.

Por último, apresentam-se os dados que derivaram da análise de conteúdo realizada às três entrevistas de grupo e às mensagens de fóruns e emails.

### Competências Tecnológicas dos Sujeitos

Com o objetivo de apurar quais as competências tecnológicas dos sujeitos, em termos de utilização e domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), mais concretamente o uso do computador, a utilização da *internet* e suas ferramentas de comunicação, bem como a experiência na modalidade de ensino/aprendizagem e/ou formação em *e-learning* e/ou *b-learning*, aplicou-se um questionário no início do ano letivo de 2010-2011 (cf. Apêndice A), tendo-se obtido os resultados que seguidamente se descrevem.

Em relação à questão, “Utiliza o computador no seu dia-a-dia?”, a maioria dos sujeitos respondeu que sim (94,6%) (Quadro 12).

Quadro 12

*Utiliza o computador no seu dia-a-dia?*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Acumulada
Válidos	Sim	35	94,6	94,6	94,6
	Não	2	5,4	5,4	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Esta elevada percentagem em relação à resposta afirmativa, não surpreende pelo facto de, nos dias de hoje, o computador fazer parte das nossas vidas, tanto a nível pessoal como profissional. Apesar de dois sujeitos terem respondido que não utilizam todos os dias, isto não significa que não utilizem o computador, mas apenas que o utilizam com menor frequência.

A questão seguinte (Quadro 13), “De onde costuma aceder à internet?”, foi elaborada, partindo do pressuposto de que todos têm acesso à mesma, se não for a partir das suas casas, poderá ser a partir do seu local de trabalho, da escola, entre outros inúmeros locais que a sociedade de informação, hoje em dia, disponibiliza aos seus cidadãos.

Quadro 13

*De onde Costuma Aceder à Internet?*

Opções	Frequência	Percentagem
Casa	35	94,6
Trabalho	13	35,1
Escola	3	8,1
Outros locais	2	5,4

A opção mais escolhida face às quatro opções apresentadas foi “casa”, representando 94,6% em relação às restantes opções. A menos escolhida foi “Outros locais”, sendo os locais indicados para acederem à *Internet* o telemóvel e o café.

Em relação à questão, “Para que fins a utilizam?” (Quadro 14), das cinco opções apresentadas, as mais assinaladas, e que obtiveram a mesma frequência, foram: “Para fins de entretenimento” e “Pesquisa de informação”, representando respetivamente 83,8%.

As restantes escolhas incidiram na opção “Para realizar trabalhos académicos”, seguindo-se a opção “Para fins profissionais” e por último para “Outros” fins (2,7%). Em relação a esta última opção, a resposta de um sujeito consistiu na gravação de filmes e de música.

## Quadro 14

*Para que fins a utilizam?*

Opções	Frequência	Percentagem
Para fins profissionais	21	56,8
Para realizar trabalhos académicos	25	67,6
Para fins de entretenimento	31	83,8
Para pesquisa de informação	31	83,8
Outros	1	2,7

Provavelmente, se este questionário fosse aplicado no final do 1º semestre, a opção “Para realizar trabalhos académicos”, com certeza teria outra expressividade, podendo vir a ultrapassar a opção “Para fins de entretenimento”. Esta suposição fundamenta-se no modelo de formação adotado pela instituição, onde os alunos estavam a iniciar os seus cursos de licenciatura, que exige a realização de muitos trabalhos e outro tipo de atividades em ambiente virtual.

Relativamente à questão, “Já teve algum tipo de contacto com plataformas LMS (ex. *Moodle*)?”, a maioria dos sujeitos (81,1%) respondeu que não e apenas sete responderam que sim (18,9%) (cf. Apêndice A, Quadro 5). Esta reduzida percentagem poderá explicar-se pelo facto de muitos destes estudantes terem deixado de estudar há muitos anos e no tempo em que frequentaram a escola, esta não utilizava ou nem sequer existia este tipo de recursos tecnológicos, sendo o ensino 100% presencial.

No que diz respeito aos sete sujeitos que responderam afirmativamente à questão, estes tinham de dar resposta à questão seguinte: “Se respondeu sim, indique em que contextos”. Das cinco opções de resposta apresentadas, as que registaram uma maior frequência consistiram no contexto “Trabalho” (16,2), seguindo-se “Ações de formação” e por fim “No ensino secundário” (2,7%). Quanto às outras duas opções, “No ensino



superior” e “Outros”, não se observou qualquer frequência, conforme se pode observar no Quadro 15.

Quadro 15

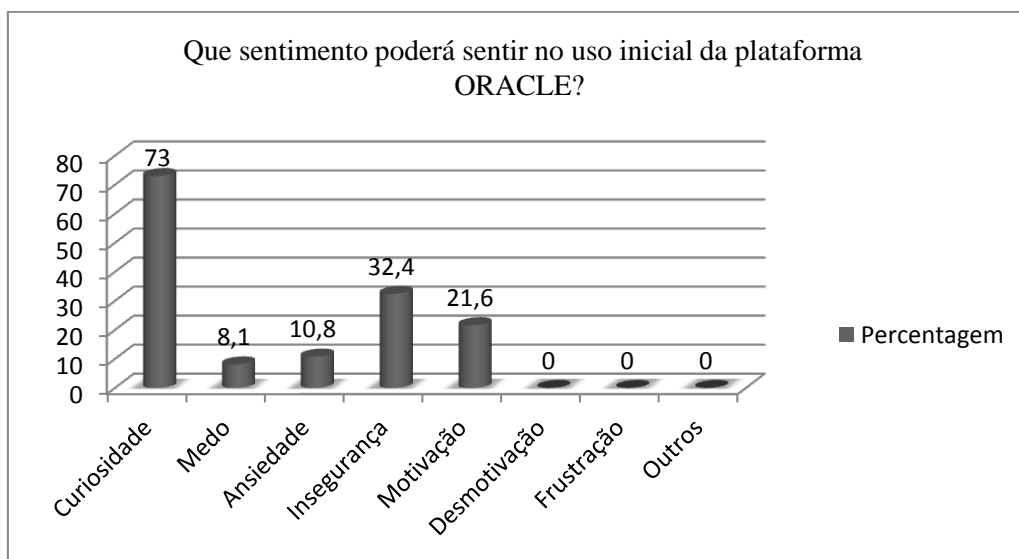
*Se respondeu sim, indique em que contextos*

Opções	Frequência	Porcentagem
Ações de formação	4	10,8
Trabalho	6	16,2
No ensino secundário	1	2,7
No ensino superior	0	0
Outros	0	0

À questão, “Já frequentou algum curso em *b-learning* e/ou *e-learning*?”, apenas três sujeitos responderam afirmativamente, mas em relação à modalidade de formação em *b-learning*, representando 8,1% do total de sujeitos, os restantes 34 responderam que não (91,9%).

Quanto à modalidade de formação em *e-learning*, dois, do total dos sujeitos inquiridos, responderam que sim (5,4%), tendo a maioria respondido que não (94,6%). (cf. Apêndice A, Quadro 6)

Os sujeitos que responderam negativamente em relação à frequência de um curso na modalidade de *b-learning* ou *e-learning*, portanto aqueles sujeitos que nunca tinham tido qualquer tipo de contacto sob a forma de formação ou que nunca tinham usado este tipo de ambiente virtual de aprendizagem, teriam de responder à questão seguinte: “Que sentimento poderá sentir no uso inicial da plataforma ORACLE? (ver Figura 3)



*Figura 3.* Sentimentos indicados pelos sujeitos relativamente ao uso inicial da ORACLE

No que diz respeito aos sentimentos que o uso inicial da plataforma ORACLE poderia provocar nos sujeitos, a opção (sentimento) que obteve a maior percentagem foi a “Curiosidade” (73%), seguindo-se o sentimento de “Insegurança”, depois a “Motivação”, a “Ansiedade” e por fim o “Medo”, representando este último em termos percentuais 8,1% do total. As restantes opções, “Desmotivação”; “Frustração” e “Outros”, não foram selecionadas.

As questões subsequentes do questionário diziam respeito à frequência e ao nível de à vontade com que os sujeitos utilizavam as ferramentas de comunicação da *Internet*.

Quanto à frequência com que utilizavam o correio eletrónico, 22 sujeitos responderam que “Utilizam todos os dias” (59,5%), 10 “Utilizam várias vezes por semana” (27%), quatro “Utilizam algumas vezes por mês” (10,8%) e, finalmente, apenas um sujeito respondeu que “Raramente” utiliza o correio eletrónico (2,7%). (cf. Apêndice A, Quadro 7).

Em relação ao nível de à vontade na utilização desta ferramenta de comunicação, o “Correio eletrônico”, verificou-se que a maioria dos sujeitos está “Muito à vontade” (83,8%) no seu uso, seguindo-se o nível “À vontade” (13,5%) e por último o nível “Pouco à vontade”. Este último tem apenas a frequência de um, representando 2,7% do total. (cf. Apêndice A, Quadro 8).

Com a questão seguinte, “Participação em Fóruns”, pretendeu-se averiguar a experiência e o domínio por parte dos sujeitos desta ferramenta, assim como a frequência com que a utilizavam. As respostas a esta questão revelaram que 14 sujeitos a utilizavam apenas “Algumas vezes por mês”, representando 37,8% do total, 27% dos sujeitos “Nunca” a utilizaram, seguindo-se 18,9% dos sujeitos que “Raramente” a utilizaram e por fim apenas 2,7 que a utilizaram todos os dias. (cf. Apêndice A, Quadro 9).

No nível de à vontade com que utilizavam os fóruns de comunicação, verificou-se que 43,2% dos sujeitos tinham “À vontade” no uso dos mesmos, seguindo-se 21,6% dos sujeitos com a resposta de “Nada à vontade”, depois 18,9% responderam que estão “Pouco à vontade” e por fim 16,2% responderam que estavam “Muito à vontade”. Constatou-se que, apesar de ser significativa a percentagem de sujeitos que estavam pouco à vontade ou nada à vontade no uso de *fóruns*, ainda assim um grupo de sujeitos (22 no total) respondeu estar à vontade ou muito à vontade na utilização destas ferramentas de comunicação *online*. (cf. Apêndice A, Quadro 10). Esta competência tecnológica veio a revelar-se útil, pois os sujeitos tiveram de a pôr em prática, e outros adquiri-la, nas aulas a distância e *online*.

As questões seguintes do inquérito incidiram sobre a utilização de outras ferramentas síncronas de comunicação *online*, muito utilizadas nos dias de hoje, principalmente pela faixa etária mais jovem. Estas ferramentas de comunicação em tempo real, também designadas por salas virtuais de conversação (*Chat Rooms*), também

fazem parte do “pacote” de ferramentas disponíveis nas plataformas *LMS*, que podem ser utilizadas no processo de comunicação entre docentes e estudantes, por exemplo para apoio tutorial. Daí a pertinência desta questão, no seguimento das anteriores, para se apurar quais as competências tecnológicas dos sujeitos em termos de utilização de algumas das ferramentas disponibilizadas pela *Web 2.0*.

A questão sobre a frequência com que utiliza um *Chat* para conversar através de texto escrito, dando como exemplo o *Skype* e/ou o *MSN*, obteve as seguintes respostas (cf. Apêndice A, Quadro 11) por parte dos sujeitos inquiridos: 11 responderam que utilizavam “Todos os dias”, representando 29,7%, sucedendo-se a escolha da opção “Algumas vezes por mês” por parte de nove sujeitos (24,3%); sete sujeitos responderam que “Nunca” utilizavam (18,9%) e seis (16,2%) selecionaram a opção “Várias vezes por semana” e por último quatro sujeitos responderam que “Raramente” utilizavam (10,8%).

É de realçar que, comparativamente à questão anterior (“Utilização dos fóruns”), os sujeitos revelaram utilizar mais o *Chat* na sua versão escrita. É claro que, acerca dos motivos que os levam a preferir a utilização de uma ferramenta em detrimento de outra, apenas se poderá conjecturar, dado não se ter inquirido os sujeitos sobre este aspeto, mas pensa-se que esta diferença poderá ter a ver com a espontaneidade e a simultaneidade que aquela ferramenta permite, a designada comunicação “a quente”, assemelhando-se à comunicação face a face.

A familiaridade e a regularidade em relação ao uso do *chat* no dia-a-dia de uma percentagem significativa de sujeitos, poderá estar na base de uma das críticas apontadas na entrevista de grupo, como se verá mais adiante, ao uso e rentabilização da plataforma por parte dos docentes, criando alguma frustração e contribuindo para a desmotivação e a manifestação de alguns sentimentos negativos por parte dos sujeitos inquiridos.

No que diz respeito ao nível de à vontade no uso do *Chat*, 18 sujeitos (48,6%) responderam que estavam “Muito à vontade”, seguindo-se nove sujeitos com a resposta de “À vontade” (24,3%), seis sujeitos responderam “Nada à vontade” (16,2%) e por último quatro sujeitos responderam que estavam “Pouco à vontade” (10,8%) (cf. Apêndice A, Quadro 12).

A penúltima questão do inquérito incidiu ainda sobre a utilização do *Chat* como meio de comunicação escrita, mas podendo ser complementado por áudio e vídeo (videoconferência). Assim sendo, através dos resultados obtidos (cf. Apêndice A, Quadro 13), verificou-se que os sujeitos utilizavam com menor frequência a comunicação por videoconferência, comparativamente à comunicação escrita. Deste modo, 11 sujeitos responderam que utilizavam “Algumas vezes por mês”, o que representou 29,7%, seguindo-se 10 sujeitos com a resposta “Raramente” (27%), oito responderam que “Nunca” utilizavam (21,6%) e por fim um somatório de oito sujeitos (quatro em cada) respondeu que “Utilizavam várias vezes por semana” e “Todos os dias”, o que representou em termos percentuais 10,8%. Quanto ao nível de à vontade na utilização da videoconferência, dos 37 sujeitos inquiridos, 12 (32,4%) responderam que estavam muito à vontade, 11 responderam que estavam à vontade (29,7%) e 8 “Nada à vontade”, representando 21,6% do total (cf. Apêndice A, Quadro 14).

Relativamente à última questão do inquérito, o que se pretendia averiguar, em termos de frequência e de nível de à vontade, dizia respeito à utilização das redes sociais, as quais constituem, nos dias de hoje, meios de comunicação e de partilha privilegiados com o grupo de amigos, principalmente nas faixas etárias mais jovens. Assim e face à frequência com que os sujeitos utilizavam as redes sociais, obtiveram-se os seguintes resultados (cf. Apêndice A, Quadro 15): 11 sujeitos responderam que “Utilizavam todos

os dias”, representando 29,7% do total; oito responderam que “Raramente” as utilizavam (21,6%), o que representa uma diferença contrastante de apenas 8,1% em relação à primeira escolha. Seguidamente surgem com a mesma frequência (sete sujeitos) e percentagem (18,9%), as opções “Nunca” e “Várias vezes por semana”. Por fim, quatro sujeitos responderam que utilizavam as redes sociais “Algumas vezes por semana” (10,8%).

Em relação ao nível de à vontade no uso das redes sociais, 16 sujeitos responderam que estavam “Muito à vontade”, o que representa 43,2% do total, seguindo-se nove com a resposta de “À vontade” (24,3%), depois a opção de “Pouco à vontade” com 18,9% de respostas e por último cinco sujeitos responderam “Nada à vontade”, representando 13,5% em termos percentuais. (cf. Apêndice A, Quadro 16),

Os grupos etários que utilizaram mais as redes sociais foram os que se encontram entre os 26 e os 35 anos, perfazendo um total de 11, e os que se situavam entre os 18 e os 25 anos, perfazendo um total de nove. Os restantes grupos etários: 36 a 40; 41 a 45 e 51 a 55 anos obtiveram um total de frequência, para as cinco opções, de cinco, quatro e um respetivamente (cf. Apêndice A, Quadro 17). Estes resultados não surpreendem, dado serem, usualmente, as camadas jovens as que utilizam com maior frequência estes meios de comunicação e partilha junto dos amigos.

*Em síntese:* A avaliação das competências tecnológicas dos sujeitos que constituíram a amostra deste estudo permitiu concluir que a maioria dos sujeitos possuía e utilizava o computador. O acesso à *Internet* era igualmente generalizado, fazendo-se através de casa e do trabalho. Igualmente, a navegação na *Web* era efetuada com frequência, principalmente para fins de entretenimento e de pesquisa de informação, e com um elevado nível de à vontade. O número de sujeitos que já tinha tido contacto com

plataformas LMS era muito reduzido e os que tiveram foi essencialmente em contexto de formação ou de trabalho, na modalidade de *e-learning* e/ou em *b-learning*.

O desconhecimento e a reduzida experiência na utilização de plataformas LMS, por parte da maioria dos sujeitos, poderia contribuir para desencadear sentimentos de insegurança e ansiedade, por um lado, mas por outro funcionar como motivação para o uso inicial da ORACLE. As opções assinaladas pelos respondentes revelaram um misto de sentimentos, tanto positivos como negativos.

Quanto ao domínio de ferramentas de comunicação, destacou-se o uso do correio eletrónico e o uso de *Chats* na sua versão escrita, comparativamente com a videoconferência. Os *fóruns* de comunicação e de partilha *online* eram igualmente utilizados, mas com menor frequência e nível de à vontade.

Por fim, verificou-se que os grupos etários mais baixos eram aqueles que utilizavam com maior frequência as redes sociais como meios privilegiados de comunicação e de partilha de informação.

### **Resultados Obtidos com as Escalas**

Como já se teve oportunidade de esclarecer no início do capítulo, relembra-se que neste tópico apresentam-se os resultados do tratamento estatístico descritivo e inferencial efetuado à informação, colhida nos três momentos de avaliação, através da aplicação das escalas de *Satisfação com a Vida (SV)*, de *Autoaprendizagem e Inventário de Estados Afetivos Reduzido (IEA-R)*. Igualmente, este tópico tem como objetivo mostrar os

resultados do tratamento efetuado à informação colhida através do *Inquérito de aprendizagem online* – escalas de Bem-estar emocional e de ‘Mal-estar emocional – as quais foram aplicadas em dois momentos. Deste modo, apresenta-se para cada uma das variáveis estudadas a estatística descritiva, onde se organizam os dados segundo a distribuição de frequências, as medidas de tendência central e as medidas de dispersão. Apresentam-se também os resultados alcançados com a realização de testes inferenciais (ANOVA – Testes não paramétricos e paramétricos), tendo sido estes últimos empregues após se ter verificado a normalidade dos resultados ao longo do tempo. Por fim, apresentam-se os resultados das correlações efetuadas, destacando as associações estatisticamente mais significativas que foram encontradas entre algumas das variáveis estudadas.

Com este procedimento de análise teve-se ainda como objetivo testar a confirmação, ou não, das hipóteses centrais (e das hipóteses subsidiárias ou subhipóteses) do estudo, ou seja, a relação do modelo de ensino com a perceção de autonomia na aprendizagem, o sentimento de satisfação com a vida e as emoções experienciadas ao longo do ano letivo por parte dos sujeitos que participaram no estudo.

Os resultados que derivaram dos instrumentos aplicados, a que antes se fez referência, apresentam-se de seguida para cada uma das variáveis que foram objeto de estudo no presente trabalho.

### **Satisfação com a Vida**

Com o objetivo de medir o grau de satisfação, por parte dos sujeitos, face às suas vidas, foi aplicada em três momentos (pré-teste, pós-teste1 e pós-teste2) a escala de



*Satisfação com a Vida.* No Quadro 16 podem-se confrontar os valores da média, e do desvio-padrão, obtidos em cada item nos três momentos da aplicação da escala.

Quadro 16

*Estatística Descritiva da Escala de Satisfação com a Vida (3 momentos)*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2	
	M	DP	M	DP	M	DP
1- Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se dos meus ideais	4,92	0,983	5,22	1,004	5,28	,944
2- As minhas condições de vida são excelentes	4,51	1,283	4,81	1,101	4,97	,971
3- Estou satisfeito com a minha vida	4,76	1,256	5,00	1,179	5,28	,974
4- Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida	5,24	1,140	5,30	1,288	5,58	1,025
5- Se eu pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada	3,76	1,690	4,32	1,600	4,69	1,564

Nota. Escala de *Likert* (1 a 7 pontos)

Através dos valores médios apresentados no quadro 1, e face à apreciação que os sujeitos fazem das suas vidas, houve uma avaliação mais positiva em todos os itens do pré para os dois pós-testes da escala. Constatou-se, em particular, uma evolução do item 4, “Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida”, nos 3 momentos da aplicação da escala, isto é, no início do ano letivo (pré-teste), no final do 1º semestre (pós-teste1) e no final do ano letivo (pós-teste2).

Ainda no Quadro 16 verificou-se que o item 5 – *Se eu pudesse viver a minha vida outra vez, não alteraria praticamente nada* – apresentou o menor valor médio nos 3 momentos da aplicação da escala. Contudo, esta apreciação por parte dos sujeitos das suas vidas evoluiu de um momento de maiores dúvidas para um momento de menores dúvidas.

### Testes não paramétricos.

Para verificar a normalidade, na distribuição das variáveis nos três momentos de avaliação, efetuou-se o Teste *de Kolmogorov-Smirnov* (cf. Apêndice B3). Este teste indicou que não houve normalidade ( $p \leq 0.05$ ), pelo que se comparou os resultados obtidos nesta escala nos três momentos com um teste não paramétrico (ANOVA de Friedman), para verificar se as diferenças das médias obtidas eram ou não significativas em termos estatísticos. No Quadro 17, o total das diferenças das médias obtidas ( $p=0.000$ ) com os cinco itens da escala, em cada um dos três momentos, permitiu concluir que os sujeitos ao longo do tempo perceberam um sentimento de maior satisfação com as suas vidas, rejeitando-se deste modo a hipótese nula.

Quadro 17

#### *Total momentos de avaliação Satisfação com a Vida*

Pré-teste		Pós-teste 1		Pós-teste 2		p
M	DP	M	DP	M	DP	
4,6111	,96918	4,9167	,90000	5,1611	,82921	0,000

### Estados Afetivos

Com o objetivo de medir a intensidade de estados emocionais, positivos ou negativos, experienciados pelos sujeitos aplicou-se o *Inventário de Estados Afetivos Reduzido (IEA – R)* igualmente em três momentos: pré-teste, pós-teste1 e pós-teste2.

Assim, no que concerne ao IEA – R, o Quadro 18 apresenta os valores obtidos em cada um dos três momentos de avaliação efetuados.

Quadro 18

*Estatística Descritiva das Escalas do IEA – R (3 momentos)*

Escalas - Emoções	Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2	
		M	DP	M	DP	M	DP
Negativa	Deprimido	1,78	,750	1,92	,894	1,89	1,008
	Angustiado	1,86	,787	1,65	,716	1,92	,906
	Perturbado	1,54	,730	1,54	,869	1,72	,914
Ativação positiva	Audacioso	3,00	,745	2,97	,726	3,11	,854
	Ardente	2,73	,804	2,89	,809	3,11	,785
	Atrevido	2,81	,938	2,76	,925	2,97	,971
	Ousado	2,81	1,023	2,84	1,041	2,89	1,008
Autoeficácia	Determinado	3,59	,762	3,73	,804	3,64	,762
	Seguro	3,24	,760	3,35	,633	3,36	,762
	Competente	3,73	,608	3,78	,534	3,69	,710
	Capaz	3,73	,608	3,76	,597	3,83	,775
Pró-sociais	Atencioso	3,46	,605	3,49	,651	3,67	,586
	Caloroso	3,38	,681	3,41	,762	3,42	,692
	Afetuosos	3,62	,639	3,68	,747	3,47	,609
	Simpático	3,59	,865	3,76	,723	3,72	,566
	Amável	3,68	,747	3,65	,588	3,61	,549
Serenidade	Sereno	2,76	,723	2,92	,795	2,94	,826
	Tranquilo	2,95	,911	3,08	,759	3,06	,860
	Calmo	2,97	,897	3,00	,882	2,94	,754

Nota. Escala de *Likert* (1 a 5 pontos)

No Quadro 18, e no que diz respeito à subescala de emoções negativas, o item “Angustiado” apresentou o maior valor médio nos 2 momentos: pré-teste (início do ano letivo) e no pós-teste2 (final do ano letivo). De um modo geral, os sujeitos revelaram-se

muito pouco ou pouco angustiados no início e no final do ano letivo. Ainda no que diz respeito à subescala de emoções negativas, o item “Perturbado” foi o que apresentou menor valor médio, de 1.54 pontos, tanto no pré-teste como no pós-teste1 (final do 1º semestre). Igualmente, o valor médio apresentado no pós-teste 2 (final do ano letivo), de 1.92 pontos, indicou uma dispersão considerável dos diferentes valores indicados pelos sujeitos, tendo-se estes revelado entre muito pouco e um pouco perturbados nesta etapa final.

Quanto à subescala das emoções relacionadas com a “Ativação positiva”, e que impelem o indivíduo a agir, constatou-se que o item “Audacioso” obteve um valor, em termos de média, superior nos três momentos, registando uma maior evolução do 1º momento para o 3º momento. Os restantes itens, apesar de terem obtido nos três momentos valores médios inferiores, registaram uma evolução ao longo do tempo principalmente do 1º momento para o 3º momento (como por exemplo o item “Ardente”). Estes resultados revelam que os sujeitos, de certa forma, conseguiram superar determinados obstáculos e inseguranças que experienciaram no início do ano, sentindo-se no final do ano letivo sujeitos diferentes, ou seja, mais ativos e preparados para “arriscar” mais.

Na subescala referente aos sentimentos de “Autoeficácia”, orientados para objetivos e para uma ação decidida, verificou-se de um modo geral que houve uma evolução de todos os itens, alguns deles nos três momentos, como por exemplo o item “Capaz” e o item “Seguro” (apesar de este item ter obtido um valor médio mais baixo). Outros itens evoluíram do 1º momento para o 2º momento, observando-se uma ligeira redução no 3º momento. Contudo, estes valores revelam que os sujeitos foram-se sentindo mais capazes, seguros de si e competentes ao longo do ano letivo.

No que disse respeito à subescala das emoções “Pró-sociais”, que são emoções de orientação positiva para os outros, pôde-se globalmente constatar uma evolução ao longo dos 3 momentos, como por exemplo dos itens “Atencioso”, “Caloroso” e “Simpático”, embora este último item tivesse sofrido uma ligeira descida em termos de valor médio no 3º momento. Esta evolução significa que os sujeitos foram cimentando e melhorando as relações entre si.

Finalmente, no que se refere à subescala das emoções de “Serenidade”, observou-se que o item “Serenos”, com o menor valor médio, evoluiu nos 3 momentos. Por conseguinte, os sujeitos foram-se sentindo mais serenos no decorrer do ano letivo. Quanto aos restantes itens verificou-se igualmente uma evolução, nomeadamente do 1º para o 2º momento, sofrendo todavia uma ligeira descida no 3º momento. Deste modo, apesar de os sujeitos se terem sentido cada vez mais calmos e tranquilos à medida que o ano ia avançando, ainda não podiam “descansar da luta” e contemplar os aspetos positivos do esforço e investimento efetuados, dado estarem numa fase pós-avaliação, aguardando os resultados finais das provas realizadas.

O IEA-R, à semelhança do estudo original, revelou ser um instrumento com uma boa capacidade discriminativa dos itens das suas subescalas.

### **Testes não paramétricos e paramétricos.**

Para verificar a normalidade na distribuição das variáveis pelos três momentos de avaliação realizou-se o Teste de Kolmogorov-Smirnov (cf. Apêndice C3). Este revelou que na subescala de emoções negativas; de ativação positiva; de autoeficácia e de serenidade não houve normalidade ( $p \leq 0.05$ ), pelo que se comparou, à semelhança dos resultados da escala anterior, os três momentos com um teste não paramétrico (ANOVA de Friedman). Este teste foi realizado apenas aos itens (emoções), de cada

domínio que sofreram alterações mais significativas em termos de valores médios nos três momentos de avaliação.

Nos Quadros 19, 20, 21 e 22 pode-se observar os valores de p dos itens de cada domínio.

Quadro 19

*Domínio das Emoções Negativas*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Deprimido	1,78	,750	1,92	,894	1,89	1,008	,910
Angustiado	1,86	,787	1,65	,716	1,92	,906	,194
Perturbado	1,54	,730	1,54	,869	1,72	,914	,399

Quadro 20

*Domínio das Emoções de Ativação Positiva*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Audacioso	3,00	,745	2,97	,726	3,11	,854	,776
Ardente	2,73	,804	2,89	,809	3,11	,785	,060
Atrevido	2,81	,938	2,76	,925	2,97	,971	,306
Ousado	2,81	1,023	2,84	1,041	2,89	1,008	,951

Quadro 21

*Domínio das Emoções de Autoeficácia*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Determinado	3,59	,762	3,73	,804	3,64	,762	,354
Seguro	3,24	,760	3,35	,633	3,36	,762	,516
Competente	3,73	,608	3,78	,534	3,69	,710	,528
Capaz	3,73	,608	3,76	,597	3,83	,775	,471

Quadro 22

*Domínio das Emoções de Serenidade*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Sereno	2,76	,723	2,92	,795	2,94	,826	,237
Tranquilo	2,95	,911	3,08	,759	3,06	,860	,372
Calmo	2,97	,897	3,00	,882	2,94	,754	,874

Em relação a estes quatro domínios não se verificaram diferenças significativas nos três momentos de avaliação, pelo que não se rejeita a  $H_0$ , o que significa que os resultados não são estatisticamente significativos. Apenas o item “Ardente”, do domínio “Emoções de Ativação Positiva”, sofreu uma ligeira alteração, ou seja, os sujeitos do 1º momento para o 3º momento sentiram-se ligeiramente mais “ardentes” ( $p = 0.060$ ), o que não pareceu ter qualquer significado no contexto em que se desenvolveu o estudo.

Os resultados obtidos na subescala das emoções pró-sociais nos três momentos de avaliação revelaram-se com uma distribuição normal o que permitiu utilizar testes paramétricos, neste caso a ANOVA (*Teste of Homogeneity of Variances*). Assim, e relativamente ao teste paramétrico realizado com o domínio das emoções pró-sociais, os

resultados apresentados no Quadro 23 revelam não existir diferenças estatisticamente significativas entre os 3 momentos ao nível do índice pró-social ( $F(2;107) = .087$ ;  $p = .916$ ). Tais resultados poderão explicar-se pelo facto de os sujeitos terem experienciado, ao longo do ano letivo, sentimentos positivos direccionados para os outros (por exemplo: “Amável”). De um modo geral, os sujeitos revelaram ter um bom relacionamento com os seus colegas e professores.

Quadro 23

*ANOVA*

<b>ANOVA</b>					
Pró Social					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,045	2	,023	,087	,916
Within Groups	27,673	107	,259		
Total	27,718	109			

Na análise dos resultados, e numa primeira fase, procedeu-se à verificação de correlações, nos três momentos de avaliação, entre as variáveis estudadas, mas pelo facto de não se verificarem diferenças significativas entre os três momentos, optou-se por considerar apenas o primeiro momento (pré-teste) e o terceiro momento (pós-teste 2). Salienta-se ainda que não se verificaram correlações, ou as poucas que se verificaram não revelaram níveis de significância expressivos, em termos estatísticos, entre as variáveis sociodemográficas e as outras variáveis em estudo. Tal situação explica-se pelo facto de a amostra de estudo ser muito homogénea, i.e., a maioria dos sujeitos é do género feminino, é trabalhador estudante, tem um domínio razoável das TIC e está a frequentar um curso superior pelos mesmos motivos, visando alcançar objetivos idênticos.



Com o objetivo de avaliar qual o grau de associação entre a escala de satisfação com a vida (SV) e as duas subescalas de emoções negativas e de serenidade, efetuou-se uma matriz de *correlações de Pearson* (Quadro 24).

Quadro 24

*Correlação de Pearson entre a Escala de Satisfação com a Vida e as Subescalas de Emoções Negativas e de Serenidade (IEA – R)*

Emoções	Pré-teste		Pós-teste 2		
Negativas	Satisfação Vida (SV)		Satisfação Vida (SV)		
Itens	Pearson	Item 4	Item 1	Item 3	Item 4
Deprimido	Rho			-,520	
	Valor-p			,001	
	n			36	
Angustiado	Rho		-,406	-,491	
	Valor-p		,014	,002	
	n		36	36	
Perturbado	Rho			-,392	
	Valor-p			,018	
	n			36	
Emoções Serenidade					
Serenos	Rho		,496	,446	
	Valor-p		,002	,006	
	n		36	36	
Tranquilo	Rho		,543	,629	,513
	Valor-p		,001	,000	,001
	n		36	36	36
Calmo	Rho	,360	,464	,450	,339
	Valor-p	,029	,004	,006	,043
	n	37	36	36	36

Não se verificaram correlações entre os itens da SV e os itens da subescala de emoções negativas (do IEA – R) no 1º momento de avaliação (pré-teste). Quanto ao 3º momento de avaliação (pós-teste 2), os valores de correlação obtidos, segundo a classificação de Fortin et al. (2009) anteriormente apresentada, revelaram-se médios e

outros fracos, mas indicaram associações estatisticamente significativas, e negativas, entre o item 3 da escala SV (“Estou satisfeito com a minha vida”) e os itens da subescala de emoções negativas, “Deprimido” ( $r(36) = -.520$ ;  $p < 0.01$ ) e “Angustiado” ( $r(36) = -.421$ ;  $p < 0.01$ ). Estas variáveis evoluem em sentidos opostos, uma aumenta com a diminuição da outra e vice-versa. Deste modo, quanto mais satisfeitos estão os sujeitos com as suas vidas, menos deprimidos e angustiadados se sentem, mas quanto mais deprimidos e angustiadados se sentem, menos satisfeitos estão com as suas vidas.

Relativamente aos valores de correlação entre a escala de SV e as emoções de serenidade, obteve-se valores de correlação mais elevados e, igualmente, estatisticamente significativos. Assim sendo, o item 1 (“Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se dos meus ideais”); o item 3 (“Estou satisfeito com a minha vida”) e o item 4 (“Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida”) correlacionaram-se positivamente com o item “Tranquilo” com valores respetivos de  $r(36) = .543$ ;  $p < 0.01$ ;  $r(36) = .629$ ;  $p < 0.01$ ;  $r(36) = .513$ ,  $p < 0.01$ .

O item 1 da SV também se correlacionou com os itens “Serenos” ( $r(36) = .496$ ;  $p < 0.01$ ) e “Calmo” ( $r(36) = .464$ ,  $p < 0.01$ ). No final do ano, os sujeitos sentiram-se mais calmos e serenos pelo facto de as suas vidas, em muitos aspetos, ter-se aproximado mais dos seus ideais.

### **Autoaprendizagem**

Com o intuito de avaliar o grau de concordância dos sujeitos face à sua capacidade de autoaprendizagem e de autossuficiência, ao longo do ano letivo, aplicou-se a escala de *Autoaprendizagem*, igualmente em três momentos. No Quadro 25 apresentam-se os resultados do tratamento estatístico descritivo efetuado à informação que resultou da aplicação da escala de “Autoaprendizagem”.

## Quadro 25

*Estatística Descritiva das Dimensões da Autoaprendizagem (3 momentos)*

Dimens.	Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2	
		M	DP	M	DP	M	DP
<b>Aprendizagem ativa</b>	1- Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente	5,59	,498	5,68	,475	5,64	,487
	2- Procuro aprender em todas as situações	5,41	,644	5,27	,732	5,28	,701
	5- Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia	5,38	,721	5,35	,824	5,17	,697
	6- Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles	5,11	,744	5,14	,822	5,17	,697
	9- Sou capaz de aprender com pontos de vista diferentes dos meus	5,08	,547	5,32	,580	5,11	,667
	10- Procuro todas as informações de que preciso para saber mais	4,89	,658	4,84	,800	4,86	,798
	13- Sei que sou capaz de aprender com os meus erros	5,27	,652	5,41	,762	5,33	,971
	14- Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho	4,86	,948	5,14	,787	5,03	,971
	17- Faço perguntas quando tenho dúvidas	4,95	,664	4,92	,862	4,97	,878
	18- Sou capaz de analisar velhos problemas de novas maneiras	4,78	,712	5,11	,737	5,08	,649
	21- Procuro aplicar na prática o que aprendo	5,16	,501	5,22	,630	5,25	,649
	22- Sou capaz de aprender a ultrapassar as dificuldades que me surgem	4,84	,602	5,03	,645	4,97	,654
<b>Iniciativa na aprendizagem</b>	3- Sou responsável pelas minhas aprendizagens	5,05	,705	4,95	,780	5,03	,810
	7- Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens	4,84	,727	4,89	,774	4,89	,785
	11- Oriento as minhas aprendizagens em função de problemas concretos	4,68	,818	4,70	,777	4,67	,717
	15- Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens	4,76	,760	5,03	,600	5,06	,630
	19- Dirijo as minhas aprendizagens para o que me é útil	4,76	,641	4,70	,845	4,89	,708
	23- Sou capaz de decidir o que devo aprender	4,51	,651	4,76	,723	4,72	,882
<b>Autonomia na aprendizagem</b>	4- Tenho vontade de aprender por mim mesmo	5,05	,743	5,03	,799	5,08	,649
	8- Sou uma pessoa mais ativa quando sei as razões do que vou aprender	4,97	,723	5,16	,688	5,06	,674
	12- A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar	4,76	,723	5,11	,699	5,00	,756
	16- Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender	3,62	1,187	3,78	1,058	4,11	1,116
	20- Aprendo melhor aquilo que preciso para executar bem o meu trabalho	4,78	,854	4,81	,776	4,78	,797
	24- Aprendo bem aquilo que melhor me permite enfrentar situações reais	4,86	,631	4,97	,687	5,14	,639

Nota. Escala de *Likert* (1 a 6 pontos)

No quadro 25, a dimensão “Aprendizagem ativa” revelou valores médios altos nos 3 momentos de aplicação da escala, em particular dos itens 1, 2, 5, 6, 9, 13 e 21. Os restantes itens registaram, especificamente, uma evolução do 1º para o 3º momento. Assim, estes resultados indicam que os sujeitos concordaram com o item referente à sua capacidade para aprender com os outros, e em várias situações, aceitando a responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem em curso. Igualmente, os resultados obtidos revelam que os sujeitos concordaram com a afirmação que dizia respeito à aplicação na prática daquilo que se vai aprendendo (item 21). Aprendizagem esta efetuada ao longo do seu 1º ano de formação.

Em relação à dimensão “Iniciativa na aprendizagem” constatou-se uma evolução do item 15 ao longo dos 3 momentos, isto é, os sujeitos revelaram o seu grau de concordância face à tomada de consciência de que tinham aprendido a gerir, cada vez melhor, as suas aprendizagens ao longo do ano letivo. Também se aperceberam de que tinham em conta as suas experiências de vida quando escolhiam novas aprendizagens.

Quanto à dimensão “Autonomia na aprendizagem” verificou-se que os sujeitos começaram a ter a noção de que se tinham tornado cada vez mais autónomos nas suas aprendizagens e com vontade de aprender por si mesmos (item 4), tendo assim adquirido, ou desenvolvido, uma das competências pretendidas em qualquer formação de carácter universitário e, em particular, nos cursos que funcionam na modalidade de *b-learning*. Nesta modalidade, a gestão autónoma da aprendizagem é essencial para o cumprimento dos objetivos das aulas a distância, bem como, estas últimas poderão ser promotoras daquela. Conjuntamente, os sujeitos concordaram que aprendiam melhor aquilo que lhes permitia enfrentar situações reais. Esta perceção por parte dos sujeitos é importante neste tipo de cursos de formação, os quais estão muito direcionados para a intervenção prática e em contexto real. Em relação ao item 16, o qual obteve o menor

valor médio, constatou-se uma evolução ao longo dos 3 momentos, o que poderá significar que os sujeitos foram ficando mais confiantes, adquirindo uma maior certeza sobre o que queriam e era importante para eles aprender.

### Teste não paramétrico e paramétrico.

A normalidade na distribuição das variáveis pelos três momentos de avaliação foi verificada através do Teste *de Kolmogorov-Smirnov* (cf. Apêndice D2). Este revelou que na dimensão “Iniciativa na Aprendizagem” e na da “Autonomia na Aprendizagem” não houve normalidade ( $p \leq 0.05$ ), pelo que se comparou, à semelhança da escala anterior, os três momentos com um teste não paramétrico (ANOVA de Friedman).

O teste não-paramétrico foi efetuado com os itens que sofreram alterações mais significativas em termos de valores médios nos três momentos de avaliação. Nos Quadros 26 e 27, pode-se observar os valores de  $p$  dos itens de cada dimensão.

Quadro 26

#### *Dimensão Autonomia na Aprendizagem*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Item 4	5,05	,743	5,03	,799	5,08	,649	,951
Item 8	4,97	,723	5,16	,688	5,06	,674	,465
Item 12	4,76	,723	5,11	,699	5,00	,756	<b>,038</b>

O item 12 (Quadro 26) “A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar”, do domínio “Autonomia na Aprendizagem”, sofreu uma ligeira alteração, ou seja, os sujeitos no 1º momento apenas concordam parcialmente com esta afirmação, mas no 2º e no 3º momentos mudam as suas opiniões para “Concordo” ( $p = 0.038$ ). Deste

modo rejeita-se a  $H_0$ , o que significou que os resultados obtidos através da aplicação da escala de autoaprendizagem sofreram alterações ao longo da formação *online* dos sujeitos, isto é, os sujeitos foram sentindo ao longo do estudo que a sua capacidade para aprenderem por si mesmos estava a aumentar.

#### Quadro 27

##### *Dimensão Iniciativa na Aprendizagem*

Itens	Pré-teste		Pós-teste1		Pós-teste2		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Item 3	5,05	,705	4,95	,780	5,03	,810	,665
Item 7	4,84	,727	4,89	,774	4,89	,785	,616

Em relação aos restantes itens destes 2 domínios, não se verificaram diferenças significativas, não se rejeitando a Hipótese nula. Significa isto que os resultados obtidos através da utilização deste instrumento não se associam significativamente do ponto de vista estatístico, nem se diferenciam ao longo do tempo.

Relativamente à dimensão da “Aprendizagem Ativa” obteve-se normalidade na distribuição dos resultados, logo recorreu-se ao teste paramétrico ANOVA (*Teste of Homogeneity of Variances*). Os resultados obtidos (Quadro 28) com a realização deste teste, e face ao domínio da aprendizagem ativa, revelam não existir diferenças estatisticamente significativas entre os 3 momentos ao nível do índice aprendizagem ativa ( $F(2;107) = .441$ ;  $p = 0.644$ ). O que levou à retenção da  $H_0$ . Isto é, a de que “os resultados obtidos através dos vários instrumentos utilizados, neste caso da escala de autoaprendizagem, não se associam significativamente do ponto de vista estatístico, nem se diferenciam ao longo do tempo”.

## Quadro 28

## ANOVA

ANOVA					
Índice_aprendativ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,153	2	,076	,441	,644
Within Groups	18,500	107	,173		
Total	18,653	109			

Com o objetivo de avaliar qual o grau de associação entre a escala de autoaprendizagem e as duas subescalas de emoções negativas e de serenidade, efetuou-se uma matriz de *correlações de Pearson* (Quadro 29).

## Quadro 29

*Correlação entre as Dimensões da Escala de Autoaprendizagem e os Domínios das Emoções de Serenidade e de Emoções Negativas (IEA - R)*

		(Item 10) Procuro todas as informações que preciso para saber mais	(Item 13) Sei que sou capaz de aprender com os meus erros	(Item 14) Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho	(Item 15) Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens	(Item16) Sei melhor do que os outros o que preciso aprender
Deprimido	Rho	-,330			-,582	-,375
	Valor-p	,046			,000	,022
	n	37			37	37
Angustiado	Rho					
	Valor-p					
	n					
Perturbado	Rho		-,374		-,357	
	Valor-p		,023		,030	
	n		37		37	
Serenos	Rho			,356		
	Valor-p			,030		
	n			37		

Os valores de correlação entre as escalas foram pouco elevados, contudo estatisticamente significativos ( $p^{**} < 0.01$ ;  $p^{*} < 0.05$ ). Assim, e face ao 1º momento de avaliação (pré-teste), observa-se um valor de correlação mais forte, e negativo, entre o item 15 (“Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens”) e o item “Deprimido” ( $r(37) = -.582$ ;  $p < 0.01$ ). Estas duas variáveis correlacionam-se com sentidos opostos. Ou seja, quanto mais deprimido estou, menos consigo gerir as minhas aprendizagens e quanto melhor conseguir gerir as minhas aprendizagens, menos deprimido me sinto. Os itens 10 e 16 também se correlacionam negativamente com o item deprimido.

No final do ano (pós-teste2), apenas o item 13 “Sei que sou capaz de aprender com os meus erros” se correlaciona positivamente com o item “Calmo” ( $r(37) = .401$ ;  $p < 0.05$ ). A associação destas duas variáveis deixa perceber que os sujeitos que experienciaram um sentimento de calma interior foram aqueles que tiveram consciência das suas capacidades e da necessidade, por vezes, de errar para aprender, conseguindo tirar proveito desses erros para evoluir na sua aprendizagem.

Ainda, o item 16 “Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender” correlaciona-se negativamente, e com um valor fraco de correlação ( $r(37) = -.334$ ;  $p < 0.05$ ), com o item “deprimido”. Estas duas variáveis evoluem em sentidos opostos, uma aumenta com a diminuição da outra e vice-versa. A aquisição, por parte dos sujeitos, de uma maior autonomia e confiança nas suas capacidades poderá ter contribuído para que se sentissem menos deprimidos.

No que respeita às correlações efetuadas entre as Dimensões da Escala de Autoaprendizagem e os Domínios das Emoções de Autoeficácia (IEA – R) observou-se associações estatisticamente significativas, embora com valores de correlação pouco expressivos. Estas associações verificaram-se no 1º momento de avaliação (pré-teste)



entre o item 3 (*Sou responsável pelas minhas aprendizagens*), da dimensão “Iniciativa na Aprendizagem” e o item “Determinado” (IEA – R) com um valor de correlação ( $r(37) = .352$ ;  $p < 0.05$ ). Ainda, entre o item 3 e o item “Capaz” ( $r(37) = .359$ ;  $p < 0.05$ ).

No 3º momento de avaliação, as associações entre os itens destas duas escalas verificaram-se novamente entre o item 3 (*Sou responsável pelas minhas aprendizagens*) e o item “Determinado” do domínio das emoções de Autoeficácia (IEA - R), mas agora com valores de correlação mais elevados e estatisticamente mais significativos ( $r(36) = .480$ ;  $p < 0.01$ ). Salienta-se também que o item 2 (*Procuro aprender em todas as situações*), o item 5 (*Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia*) e o item 7 (*Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens*) relacionaram-se novamente com o item “Determinado”, respetivamente com valores de correlação de ( $r(36) = .460$ ;  $p < 0.01$ ) e ( $r(36) = .493$ ;  $p < 0.01$ ) e ( $r(36) = .457$ ;  $p < 0.01$ ). (cf. Apêndice H, Quadro 1)

### **Bem-Estar Emocional e Mal-Estar Emocional**

As duas escalas de Bem-estar emocional e de Mal-estar emocional, do “Inquérito de Aprendizagem *Online*”, foram aplicadas em dois momentos: no mês de dezembro (1º momento) e no mês de abril (2º momento). Com estas escalas visou-se avaliar que tipo de emoções os sujeitos experienciavam e se experienciavam emoções mais positivas ou negativas em relação às *atividades/conteúdos online das unidades curriculares (UC) de que gostavam mais e em relação às unidades curriculares (UC) de que gostavam menos*.

No quadro 30 pode-se verificar que as emoções positivas foram de um modo geral mais experienciadas do que as negativas pelos sujeitos em estudo, tendo obtido um valor médio superior a 1.

### Quadro 30

*Estatística Descritiva das Escalas de Emoções Positivas e Emoções Negativas  
(Atividades/conteúdos online - UC de que gosta mais)*

1º Momento						2º Momento					
Emoções Positivas Itens	M	DP	Emoções Negativas Itens	M	DP	Emoções Positivas Itens	M	DP	Emoções Negativas Itens	M	DP
Satisfação	1,78	,672	Aborreci.	1,11	0,809	Satisfação	1,70	,463	Aborreci.	,95	,664
Entusiasmo	1,84	,727	Frustração	,81	,811	Entusiasmo	1,68	,626	Frustração	,70	,740
Orgulho	1,57	,899	Chateado	,84	,764	Orgulho	1,22	,821	Chateado	,76	,723
Otimismo	1,81	,811	Tédio	,78	,750	Otimismo	1,81	,660	Tédio	,73	,693
Competênci	2,05	,664	Culpa	,59	,896	Competênc	1,92	,682	Culpa	,54	,900
Alegria	1,49	,731	Tristeza	,59	,865	Alegria	1,49	,692	Tristeza	,49	,768
Alívio	1,62	,828	Insegur/	1,00	,745	Alívio	1,38	,758	Insegur/	,95	,743
Serenidade	1,73	,804	Arrependi.	,59	,896	Serenidade	1,73	,769	Arrependi.	,43	,801
Euforia	,89	,843	Solidão	,65	,857	Euforia	1,00	,712	Solidão	,46	,691
Segurança	1,57	,835	Angú/Ans	,86	,855	Segurança	1,78	,750	Angú/Ans	,73	,769
Tranquilida/	1,68	,852	Desespero	,76	,955	Tranquilida/	1,65	,789	Desespero	,59	,798
Perseveran/	1,49	,768	Stres/Cans	1,38	,893	Perseveran/	1,54	,803	Stres/Cans	1,49	,651
Acompan/	1,38	,861	Apatia/Se vontade	,86	,751	Acompan/	1,41	,686	Apatia/Se vontade	1,05	,780
Confiança	1,70	,740	Desconfi/	,54	,691	Confiança	1,84	,688	Desconfi/	,43	,647
Orientação	1,65	,857	Vergonha	,27	,652	Orientação	1,49	,651	Vergonha	,30	,618
Atração	1,22	,886	Asco/Rep/	,22	,584	Atração	1,22	,854	Asco/Rep/	,27	,608
Reconheci/	1,35	,857	Desorient	1,05	,743	Reconheci/	1,41	,762	Desorient	,76	,683
Agradeci/	1,41	,896	Raiva/Ira	,30	,702	Agradeci/	1,43	,801	Raiva/Ira	,43	,728
Poder	1,05	,705	Impotên	,65	,824	Poder	1,00	,815	Impotên	,38	,681
Estímulo	1,73	,838	Tens/Preo	1,41	,927	Estímulo	1,51	,768	Tens/Preo	1,14	,751

Nota. Escala de *Likert* (0 a 3 pontos)

A “Competência”; o “Entusiasmo” e o “Otimismo”, com as médias mais elevadas (1.81 pontos), foram as emoções positivas que os sujeitos sentiram, em bastantes ocasiões nas aulas a distância, aquando da realização das respetivas atividades e face à utilização dos conteúdos da (s) UC de que mais gostaram. Já a “Euforia” foi a emoção que obteve um valor médio mais baixo, isto é, de apenas 0.89 pontos. Esta emoção, de um modo geral, nunca foi sentida pelos sujeitos.

Em relação às emoções negativas, e ainda face às *UC de que mais gostaram* (Quadro 30), verificou-se que, na sua maioria, apresentaram valores abaixo de 1, sendo mais elevados para a “Tensão/preocupação” (média de 1,41 pontos), para o “Stresse/cansaço” (média de 1,38 pontos), para o “Aborrecimento” (média de 1,11 pontos), para a “Desorientação” (média de 1,05 pontos) e por fim para a “Insegurança” com uma média de 1,00 pontos. Através destes resultados concluiu-se que os sujeitos sentiram-se ocasionalmente tensos, preocupados e stressados. Tais emoções poderão explicar-se pelo facto de os sujeitos, na sua maioria estudantes trabalhadores, terem sentido dificuldade em conciliar as suas atividades profissionais com as atividades académicas e ainda com a sua vida pessoal. Tal sentimento de tensão foi partilhado por um dos entrevistados: “Para já, o trabalho exige imenso, depois tenho isto aqui e tenho, também, a minha namorada a exigir: - quando é que vens ter comigo?” (E7, ¶ 178)

Esta dificuldade foi bem salientada nas entrevistas de grupo e nalgumas mensagens partilhadas pelos sujeitos nos fóruns e nos *e-mails*, onde se queixaram da quantidade de trabalhos exigidos pelos professores, revelando assim as suas preocupações face à gestão do tempo e, consequentemente, face ao cumprimento dos prazos de entrega estipulados.

Os sujeitos também se sentiram aborrecidos, desorientados e inseguros durante as suas atividades *online*. Estas emoções, de um modo geral, estiveram associadas à forma

como funcionou o modelo de ensino<sup>18</sup>, isto é, à forma como as aulas a distância estavam calendarizadas e organizadas, faltando uma devida articulação com as aulas presenciais, ainda com a inexistência de apoio, por parte de alguns professores, às atividades/aulas a distância e também com a otimização da própria plataforma. A insegurança pode estar associada ao uso da plataforma e ao fraco domínio técnico da parte de alguns sujeitos.

As duas escalas de Bem-estar emocional (emoções positivas) e de Mal-estar emocional (emoções negativas) foram novamente aplicadas durante o mês de abril (2º momento), estando o 2º semestre a decorrer e, mais uma vez, face às atividades/conteúdos da (s) UC de que os sujeitos gostaram mais e de que gostaram menos. Esta segunda aplicação do questionário teve por objetivo averiguar se as emoções, tanto as positivas como as negativas, experienciadas pelos sujeitos, aquando da aplicação das escalas no 1º momento (1º semestre) se tinham mantido ou sofrido alterações neste 2º momento.

Através dos valores médios apresentados no Quadro 30 observou-se que todos os itens da escala de emoções positivas obtiveram valores superiores a 1, salientando-se o facto de o item “Euforia” ter evoluído do primeiro momento para o segundo, ou seja, ocasionalmente os sujeitos experienciaram esta emoção, o que não se tinha verificado no primeiro momento.

Quanto às emoções negativas, pôde-se constatar que os itens “Aborrecimento”, “Insegurança” e “Desorientação” sofreram uma descida neste 2º momento, em termos de valores médios, comparativamente com o 1º momento, levando-nos a depreender que os sujeitos quase nunca experienciaram estas emoções negativas face às atividades

---

<sup>18</sup> A associação destas emoções negativas ao modelo de ensino em *b-learning*, da escola em estudo, tem por base as respostas obtidas nas entrevista de grupo, as quais possibilitaram entender melhor as razões que contribuíram para que os sujeitos experienciassem este tipo de emoções.

desenvolvidas e aos conteúdos trabalhados nas aulas a distância, pelo menos desde o começo do 2º semestre até à data em que responderam ao inquérito. Tal diminuição poderá ter a ver com o facto de os sujeitos se sentirem mais seguros e confiantes, tanto no uso da plataforma, como na realização das tarefas agendadas. Provavelmente, também terá sido decisivo o apoio e orientação tutorial por parte de alguns professores às suas atividades *online*.

Quanto às duas escalas de emoções (positivas e negativas), mas agora face às *Atividades/conteúdos online das UC de que os sujeitos gostaram menos*, também aquando da aplicação das escalas no 1º momento, os valores que se apresentam no Quadro 31, para as emoções positivas, revelaram na sua maioria, à semelhança do Quadro 30, médias superiores a 1, embora com valores médios mais baixos do que os do quadro anterior.

Quadro 31

*Estatística Descritiva das Escalas de Emoções Positivas e Emoções Negativas  
(Atividades/conteúdos online - UC de que gosta menos)*

1º Momento						2º Momento					
Emoções Positivas Itens	M	DP	Emoções Negativas Itens	M	DP	Emoções Positivas Itens	M	DP	Emoções Negativas Itens	M	DP
Satisfação	1,38	,681	Aborreci/	1,32	,747	Satisfação	1,70	,463	Aborreci/	,95	,664
Entusiasmo	1,35	,633	Frustração	1,05	,911	Entusiasmo	1,68	,626	Frustração	,70	,740
Orgulho	1,08	,795	Chateado	,92	,829	Orgulho	1,22	,821	Chateado	,76	,723
Otimismo	1,46	,730	Tédio	1,03	,799	Otimismo	1,81	,660	Tédio	,73	,693
Competênci	1,30	,520	Culpa	,46	,803	Competênci	1,92	,682	Culpa	,54	,900
Alegria	1,03	,866	Tristeza	,68	,884	Alegria	1,49	,692	Tristeza	,49	,768
Alívio	1,22	,854	Insegura/	1,03	,833	Alívio	1,38	,758	Insegura/	,95	,743
Serenidade	1,16	,764	Arrepend/	,49	,731	Serenidade	1,73	,769	Arrepend/	,43	,801
Euforia	,68	,709	Solidão	,57	,728	Euforia	1,00	,712	Solidão	,46	,691
Segurança	1,16	,800	Angu/ans/	1,03	,833	Segurança	1,78	,750	Angú/ans/	,73	,769
Tranquilid/	1,30	,702	Desespero	1,00	,972	Tranquilid/	1,65	,789	Desespero	,59	,798
Persevera/	1,14	,713	Stres/Cans	1,46	,836	Persevera/	1,54	,803	Stres/Cans	1,49	,651
Acompan/	1,14	,887	Apatia/Se vontade	1,11	,774	Acompan/	1,41	,686	Apatia/Se vontade	1,05	,780
Confiança	1,32	,818	Desconfi/	,57	,647	Confiança	1,84	,688	Desconfi/	,43	,647
Orientação	1,19	,776	Vergonha	,19	,462	Orientação	1,49	,651	Vergonha	,30	,618
Atração	,92	,894	Asco/Rep.	,19	,462	Atração	1,22	,854	Asco/Rep.	,27	,608
Reconheci/	,97	,763	Desorien/	1,14	,787	Reconheci/	1,41	,762	Desorien/	,76	,683
Agradeci/	1,14	,855	Raiva/Ira	,32	,669	Agradeci/	1,43	,801	Raiva/Ira	,43	,728
Poder	,70	,812	Impotên/	,70	,777	Poder	1,00	,815	Impotên/	,38	,681
Estímulo	1,19	,701	Tens/Preo.	1,32	,784	Estímulo	1,51	,768	Tens/Preo.	1,14	,751

Nota. Escala de *Likert* (0 a 3 pontos)

Os sujeitos experienciaram ocasionalmente o “Otimismo” (1.46 pontos), a “Satisfação” (1.38 pontos), o “Entusiasmo” (1.35 pontos), a “Confiança” (1.32), a “Competência” e a “Tranquilidade” com 1.30 pontos cada. De onde se pode concluir que, apesar de as unidades curriculares em causa não terem sido tanto do agrado dos

sujeitos, provavelmente pelo facto de estes terem elevadas expectativas face a estas unidades e estas não terem ido ao encontro das mesmas; ou devido a terem recebido pouco apoio por parte dos professores. Mesmo assim, os sujeitos sentiram emoções mais positivas do que negativas. Em particular, experienciaram o sentimento de “Orgulho”, o que não se tinha verificado face à (s) UC de que gostaram mais. Este sentimento poderá ter resultado do facto de terem conseguido alcançar determinado objetivo que consideravam ser difícil no âmbito destas unidades curriculares. Contudo, em relação à competência, esta emoção nunca foi experienciada em bastantes ocasiões, como foi experienciada face às atividades das unidades curriculares de que mais gostaram.

As emoções positivas, “Euforia” e “Poder”, foram as emoções menos sentidas por parte dos sujeitos.

No que disse respeito às emoções negativas constatou-se, tal como em relação às “Atividades/conteúdos *online* da (s) UC de que gostaram mais”, que os itens que obtiveram médias mais elevadas foram o “Stresse/cansaço” (com uma média de 1.46 pontos), o “Aborrecimento” e a “Tensão/Preocupação” (ambos com uma média de 1.32 pontos). No entanto, observou-se uma diferença no que disse respeito às emoções associadas à “Frustração”, ao “Tédio”, à “Angústia/ansiedade” e à “Apatia/sem vontade”, isto é, os sujeitos experienciaram ocasionalmente tais emoções, as quais não foram experienciadas em relação à (s) unidade (s) curricular (es) de que gostaram mais.

No Quadro 31 pode-se verificar, no geral, que os valores médios das emoções positivas, em relação às atividades/conteúdos *online* das unidades curriculares de que os sujeitos gostaram menos, sofreram uma descida relativamente aos valores obtidos no 1º momento. Esta descida refletiu-se com maior incidência nos itens “Satisfação”; “Alegria”; “Acompanhamento”; “Orientação” e “Estímulo”. Deste modo, concluiu-se que alguns sujeitos sentiram-se pouco apoiados e acompanhados pelos professores no

decurso das aulas a distância, das unidades curriculares em causa, o que contribuiu para um menor sentimento de bem-estar emocional da sua parte. Contudo, o item “Competência” evoluiu, embora ligeiramente, em termos de valor médio face ao valor obtido no 1º momento, o que poderá significar, apesar de tudo, uma tomada de consciência por parte dos sujeitos das suas capacidades, sentindo-se agora mais competentes para gerirem e realizarem de forma mais autónoma as tarefas de aprendizagem, não necessitando do apoio constante do professor e assim prosseguirem com os seus objetivos.

Finalmente, no que diz respeito às emoções negativas constatou-se uma descida generalizada dos valores médios, obtidos em cada item, face aos valores médios obtidos no 1º momento. Esta descida foi mais acentuada nos itens: “Insegurança”; “Angústia/ansiedade” e “Desorientação”. Assim sendo, depreende-se que, apesar de os sujeitos, ocasionalmente, terem continuado a sentir-se stressados, cansados e preocupados com as tarefas agendadas, provavelmente devido à dificuldade que sentiram em conciliá-las com os seus compromissos profissionais e familiares, os sentimentos de angústia, de desorientação e principalmente o de insegurança foram menos experienciados do 1º momento para este 2º momento, o que poderá ter a ver com o processo de aprendizagem autónoma que estes modelos de educação a distância promovem e com a aquisição de competências emocionais, por parte dos sujeitos, para lidarem com essa mesma aprendizagem autónoma.

No entanto, o item “Chateado” registou uma evolução em termos de valor médio (1.08 pontos) face ao pré-teste (0.92 pontos), o que poderá explicar-se pela natureza da UC em causa e pelo tipo de atividades/tarefas exigidas, ou ainda pelo facto de a plataforma ter sido muito pouco utilizada pela maior parte dos professores no 2º



semestre, quer para disponibilizar conteúdos (O.A.), quer para prestar apoio tutorial aos estudantes.

### **Teste não paramétrico.**

Para verificar a normalidade, na distribuição das variáveis nos dois momentos de avaliação, realizou-se o Teste *de Kolmogorov-Smirnov* (cf. Apêndice E9). Este revelou que nas escalas de Bem-estar emocional e de Mal-estar emocional não houve normalidade ( $p \leq 0.05$ ), pelo que se comparou os dois momentos com um teste não paramétrico (ANOVA de Friedman). Para o efeito, recorreu-se de igual modo a testes não paramétricos, avaliando apenas os itens que sofreram alterações mais significativas em termos de valores médios nos dois momentos de avaliação. Nos Quadros 32, 33, 34 e 35 pode-se observar os valores de  $p$  dos itens de cada escala.

No Quadro 32 os resultados obtidos com o teste não paramétrico, ANOVA de Friedman, relativamente às emoções positivas experienciadas, face às “UC de que gosta mais”, revelam que não se verificaram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação ( $p > 0.05$ ), não se rejeitando a Hipótese nula. Tais resultados poderão explicar-se pelo facto de os sujeitos terem recebido apoio, por parte dos professores, ou ainda com o tipo de atividades realizadas *online*, o que contribuiu para a vivência de emoções mais positivas.

## Quadro 32

*Emoções Positivas (UC de que gosta mais)*

Itens	1º momento		2º momento		p
	M	DP	M	DP	
Entusiasmo	1,84	,727	1,68	,626	,180
Euforia	,89	,843	1,00	,712	,360
Segurança	1,57	,835	1,78	,750	,174
Acompanhamento	1,38	,861	1,41	,686	,904
Confiança	1,70	,740	1,84	,688	,302
Estímulo	1,73	,838	1,51	,768	,186

Quanto às emoções negativas, igualmente face à UC de que gosta mais (Quadro 33), observou-se que os sujeitos se encontram menos desorientados entre o 1º e o 2º momento ( $p=0.016$ ) e ligeiramente menos Tensos/preocupados ( $p=0.094$ ).

## Quadro 33

*Emoções Negativas (UC de que gosta mais)*

Itens	1º momento		2º momento		p
	M	DP	M	DP	
Aborrecimento	1,11	,809	,95	,664	,221
Insegurança	1,00	,745	,95	,743	,637
Angústia/Ansiedade	,86	,855	,73	,769	,354
Stresse/Cansaço	1,38	,893	1,49	,651	,371
Apatia/Sem vontade	,86	,751	1,05	,780	,167
Desorientado (a)	1,05	,743	,76	,683	<b>,016</b>
Tensão/Preocupação	1,41	,927	1,14	,751	<b>,094</b>

No Quadro 34, e através dos valores de  $p$ , observa-se que os alunos sentiram-se pouco acompanhados (apenas “Ocasionalmente”) pelos professores durante o 1º semestre, tendo esta ausência de um acompanhamento regular ( $p=0.058$ ) contribuído para alguma desorientação ( $p=0.074$ ) da sua parte. Tal facto poderá ter contribuído para que os sujeitos se tenham sentido, do 1º para o 2º momento, menos satisfeitos ( $p=0.011$ ) e menos entusiasmados ( $p=0.027$ ) face aos conteúdos/atividades da (s) UC de que gostaram menos, pelo que se rejeita a  $H_0$ . Como refere um dos alunos entrevistados “Eu senti-me desanimado com, algumas vezes, falta de comunicação, falta de resposta dos professores...” (E6, ¶ 17).

Quadro 34

*Emoções Positivas (UC de que gosta menos)*

Itens	1º momento		2º momento		<b>p</b>
	M	DP	M	DP	
Satisfação	1,38	,681	1,05	,621	<b>,011</b>
Entusiasmo	1,35	,633	1,05	,705	<b>,027</b>
Orgulho	1,08	,795	1,00	,745	,559
Otimismo	1,46	,730	1,32	,709	,302
Competência	1,30	,520	1,41	,686	,394
Alegria	1,03	,866	,86	,751	,251
Tranquilidade	1,30	,702	1,22	,886	,532
Acompanhamento	1,14	,887	,89	,843	<b>,058</b>
Confiança	1,32	,818	1,24	,760	,600
Orientação	1,19	,776	,95	,780	<b>,074</b>
Estímulo	1,19	,701	,97	,763	,135

Conjuntamente, o que contribuiu para estes sentimentos de insatisfação e pouco entusiasmo, foi a fraca utilização, por parte dos professores, da plataforma para apoio

tutorial *online*, como lamentaram alguns dos entrevistados: “não é que não houve, porque é que os professores não aderiram? A plataforma tem essa função! O meu desânimo vai nesse sentido!” (E4, ¶ 73)

Quanto às emoções negativas, no Quadro 35 verifica-se que os alunos se encontram ligeiramente menos inseguros entre o 1º e o 2º momento ( $p=0.088$ ), como afirmou a E4: “estou conquistando a confiança no meu dia-a-dia e sinto-me mais autónoma em relação ao trabalho do curso.” (¶ 200)

Quadro 35

*Emoções Negativas (UC de que gosta menos)*

Itens	1º momento		2º momento		p
	M	DP	M	DP	
Aborrecimento	1,32	,747	1,24	,683	,467
Frustração	1,05	,911	1,00	,816	,642
Chateado	,92	,829	1,08	,829	,291
Tédio	1,03	,799	1,00	,782	,763
Insegurança	1,03	,833	,84	,602	,088
Angústia/Ansiedade	1,03	,833	,95	,664	,513
Stresse/Cansaço	1,46	,836	1,35	,753	,476
Apatia/Sem vontade	1,11	,774	1,05	,664	,637
Desorientado (a)	1,14	,787	,97	,726	,329
Tensão/Preocupação	1,32	,784	1,11	,737	,159

Relativamente às correlações de *Pearson* ( $r$ ) efetuadas aos itens da escala de emoções positivas (Figura 3) e aos itens da escala de emoções negativas (Figura 4) teve-se apenas em consideração os valores de correlação superiores a 0.5 e os níveis de significância (valor  $p$ ) inferiores a 0.01 e a 0.05.

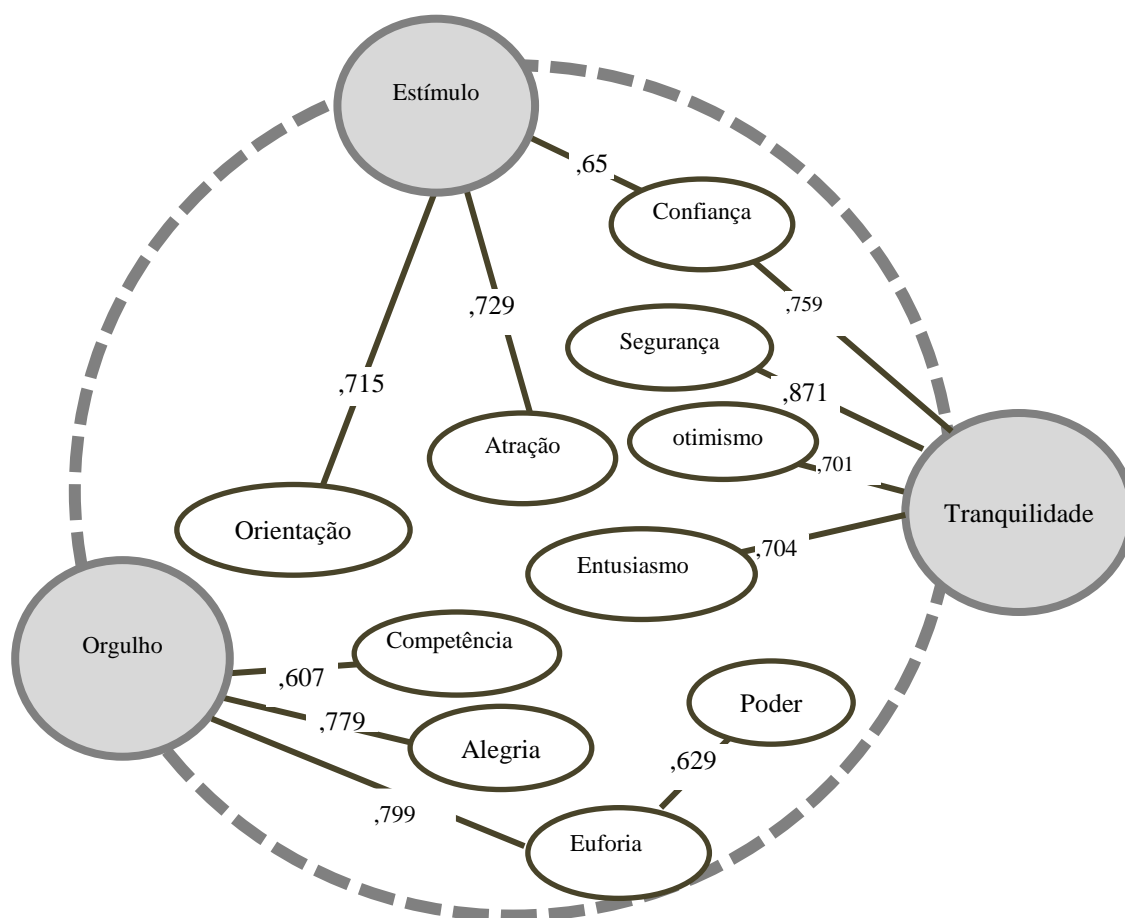


Figura 4. Diagrama de relações – Emoções Positivas

A circunferência a tracejado reúne as emoções positivas “Estímulo”, “Orgulho” e “Tranquilidade” com as quais se verificaram um nº mais elevado de correlações. No seu interior indicam-se outras emoções positivas que surgem associadas a estas. As linhas representam as correlações lineares com valores  $> 0,5$ , identificadas com o respetivo valor da correlação e níveis de significância ( $p^{**} < 0.01$ ), ( $p^{*} < 0.05$ )

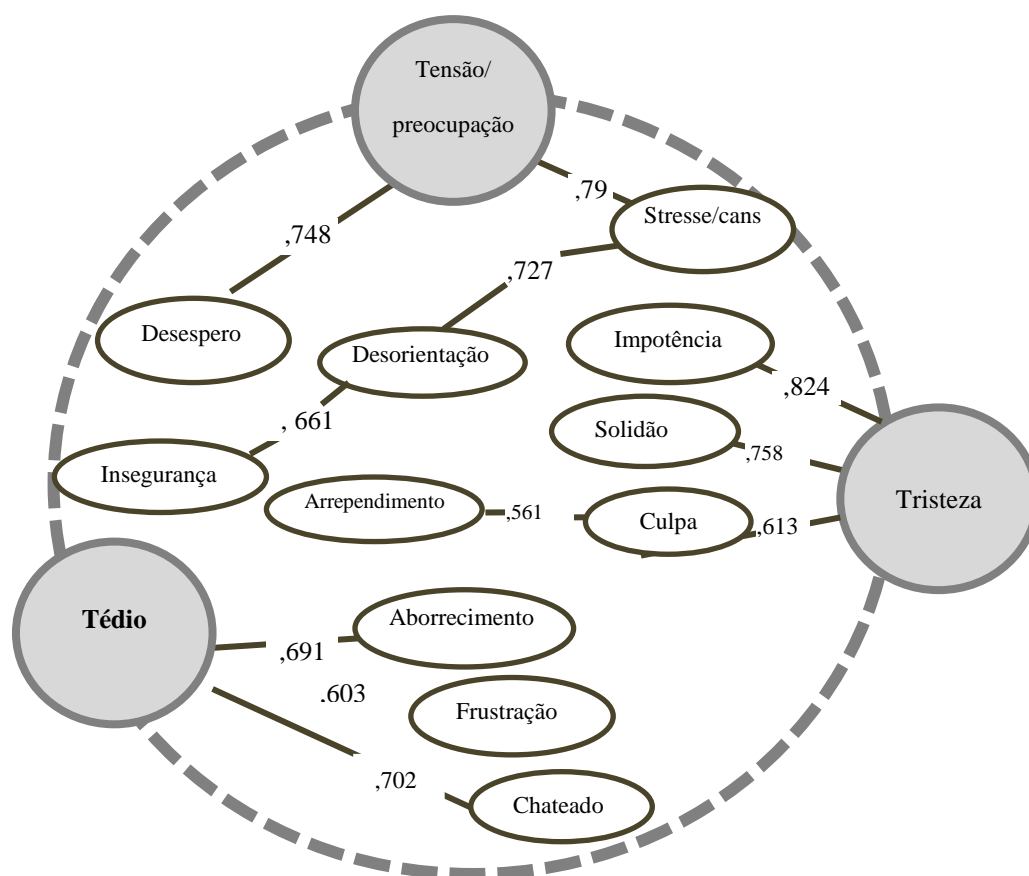
Na Figura 4, destacam-se as emoções positivas “Orgulho”, “Tranquilidade” e “Estímulo” com as quais se observam valores de correlação elevados, e positivos, com outras emoções positivas. Assim sendo, o “Orgulho” surge associado à “Competência” ( $r(37) = .607$ ;  $p < 0.01$ ), à “Alegria” ( $r(37) = .779$ ;  $p < 0.01$ ) e à “Euforia”. Esta última, por

sua vez, associa-se ao “Poder” ( $r(37) = .628$ ;  $p < 0.01$ ). Tais associações entre estas emoções positivas poderão explicar-se pelos sucessos alcançados, por parte dos sujeitos, em termos académicos, sentindo-se bem consigo mesmos.

Relativamente à “Tranquilidade” surgem associadas as emoções positivas, com valores de correlação elevados e estatisticamente significativos, como o “Entusiasmo” ( $r(37) = .704$ ;  $p < 0.01$ ), o “Otimismo” ( $r(37) = .701$ ;  $p < 0.01$ ), a “Segurança” ( $r(37) = .871$ ;  $p < 0.01$ ) e a “Confiança” ( $r(37) = .759$ ;  $p < 0.01$ ). Por seu turno, a confiança correlaciona-se com o “Estímulo” ( $r(37) = .659$ ;  $p < 0.01$ ).

O facto de os sujeitos se sentirem entusiasmados, seguros e confiantes em relação à sua formação, seja *online* ou presencial, contribuiu para que se sintam também estimulados, como referem nas entrevistas: “Sinto-me bem, sinto-me bem” (E1, ¶ 117); “A nível pessoal foi ótimo!” (E3, ¶ 118); “ (...) sinto-me motivado e a partir de agora só posso ficar mais motivado”. (E6, ¶ 98).

O “Estímulo” correlaciona-se ainda com a “Orientação” ( $r(37) = .715$ ;  $p < 0.01$ ) e com a “Atração” ( $r(37) = .729$ ;  $p < 0.01$ ).



*Figura 5. Diagrama de relações – Emoções negativas*

A circunferência a tracejado reúne as emoções negativas “Tensão/preocupação”, “Tristeza” e “Tédio” com as quais se verificou um nº mais elevado de correlações. No seu interior indicam-se as emoções negativas que surgem associadas entre si e a estas três emoções. As linhas representam as correlações lineares com valores  $> 0.5$  identificadas com o respetivo valor da correlação e níveis de significância ( $p^{**} < 0.01$ ), ( $p^{*} < 0.05$ )

As correlações verificadas nas emoções negativas associadas à “Tensão/preocupação” (Figura 5), as quais foram experienciadas pelos sujeitos no decurso das atividades *online*, tanto em relação às *UC de que gosta mais* como as *de que gosta menos*, e tendo por base as respostas obtidas nas entrevistas de grupo, permitem

inferir que, usualmente, estes tipos de emoções revelam o mal-estar emocional dos sujeitos ao tentarem conciliar as suas vidas pessoais e profissionais com as académicas.

Deste modo, associada à emoção “Tensão/preocupação” surge a emoção de “Stresse/cansaço ( $r(37) = .795$ ;  $p < 0.01$ ), a qual, por sua vez, se correlaciona muito positivamente com a “Desorientação” ( $r(37) = .727$ ;  $p < 0.01$ ) e a “Insegurança” ( $r(37) = .661$ ;  $p < 0.01$ ). A emoção “Desespero” ( $r(37) = .748$ ;  $p < 0.01$ ) aparece também associada à “Tensão/preocupação”.

Quanto à “tristeza”, esta emoção negativa correlaciona-se positivamente com outras emoções negativas, tais como a “Impotência” ( $r(37) = .824$ ;  $p < 0.01$ ), a “Solidão” ( $r(37) = .758$ ;  $p < 0.01$ ) e a “Culpa” ( $r(37) = .613$ ;  $p < 0.01$ ), correlacionando-se esta última com o “Arrependimento” ( $r(37) = .561$ ;  $p < .01$ ). A forte associação destas emoções negativas deixa transparecer o mal-estar emocional experienciado pelos sujeitos face à sua formação, talvez não tanto devido à sua componente *online*, mas pela ausência de um apoio regular por parte dos professores, contribuindo para que alguns dos sujeitos se sentissem sós e impotentes. Igualmente, o sentimento de culpa poderá ter-se instalado pelo facto de não poderem dar a mesma assistência à família, ou ainda por não terem autonomia financeira, tendo de depender da família, como testemunhou o E6 ao revelar a razão de ter experienciado um sentimento de culpa: “por não ser eu que pago o curso, mas os meus pais” (¶ 112). Provavelmente, este sentimento contribuiu para que alguns dos sujeitos se arrependessem de se terem inscrito num curso superior.

Igualmente destaca-se o “Tédio” como outra emoção negativa que se associa fortemente a outras emoções negativas. Tais emoções são o “Aborrecimento” ( $r(37) = .691$ ;  $p < 0.01$ ), a “Frustração” ( $r(37) = .603$ ;  $p < 0.01$ ) e “Chateado” ( $r(37) = .702$ ;  $p < 0.01$ )



Realizou-se o teste de *Spearman* (Quadro 36) para verificar a correlação entre os dados sociodemográficos dos sujeitos, a satisfação com a vida (SV) e as emoções positivas e negativas experienciadas aquando da utilização dos conteúdos *online* (1º momento-*UC de que gosta mais*).

Verificou-se que em relação à variável género, esta correlacionou-se positivamente com a emoção “Alegria” ( $\rho(37) = .330$ ;  $p < 0.05$ ).

Quanto à situação profissional obteve-se uma correlação igualmente positiva com a emoção/sentimento de culpa ( $\rho(37) = .371$ ;  $p < 0.05$ ). Estes últimos valores são estatisticamente significativos, mas o valor de  $\rho$  é fraco. Aliás, sempre que se tentou correlacionar os dados sociodemográficos com as variáveis do estudo, não se verificaram correlações, ou verificaram-se valores de correlação fracos, como já se teve oportunidade de explicar neste capítulo.

## Quadro 36

*Correlações entre os Dados Sociodemográficos, as Emoções Positivas/Negativas e a Satisfação com a Vida (UC mais) - 1º momento*

Emoções positivas	Spearman	Género	Sit. Prof	SV (item 1) <i>Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se do meu ideal</i>	SV (item 3) <i>Estou satisfeito com a minha vida</i>	SV (item 4) <i>Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida</i>	SV (item5) <i>Se eu pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticament e nada</i>
	Rho	,330		,403			
Alegria	Valor-p	,046		,013			
	n	37		37			
Acompanha mento	Rho			,396		,537	
	Valor-p			,015		,001	
	n			37		37	
Confiança	Rho			,410			
	Valor-p			,012			
	n			37			
Orientação	Rho			,403		,445	
	Valor-p			,013		,006	
	n			37		37	
Alívio	Rho						,364
	Valor-p						,027
	n						37
Serenidade	Rho						,359
	Valor-p						,029
	n						37
Segurança	Rho				,427	,369	
	Valor-p				,008	,025	
	n				37	37	
Agradecime nto	Rho					,374	
	Valor-p					,022	
	n					37	
Poder	Rho						,332
	Valor-p						,045
	n						37
Emoções negativas	Rho		,371				
	Valor-p		,024				
Culpa	n		37				

Relativamente às correlações (Quadro 36) entre as emoções positivas e a satisfação com a vida verificadas no 1º momento de avaliação, e face às UC de “Que gosta mais”, o item que surge com valores de correlação mais elevados e estatisticamente significativos é o item 4, *Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida*, associado às emoções “Acompanhamento” ( $\rho(37) = .537$ ;  $p < 0.01$ ) e “Orientação” ( $\rho(37) = .445$ ;  $p < 0.05$ ). Também, o item 3, *Estou satisfeito com a minha vida*, associa-se à “Segurança” ( $\rho(37) = .427$ ;  $p < 0.05$ ) e por fim o item 1, *Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se do meu ideal*, associa-se à emoção “Confiança” ( $\rho(37) = .410$ ;  $p < 0.05$ ), à “Orientação” ( $\rho(37) = .403$ ;  $p < 0.05$ ) e à “Alegria” ( $\rho(37) = .403$ ;  $p < 0.05$ ).

A obtenção destes resultados, em termos de correlações realizadas, conjuntamente com as entrevistas efetuadas, permitem concluir que os sujeitos que revelam uma maior satisfação com a vida, dado estar próxima dos seus ideais, são aqueles que se sentem mais acompanhados e orientados pelos professores, experienciando assim sentimentos/emoções de segurança, de alegria e consequentemente um bem-estar subjetivo.

Ainda no Quadro 36 verificaram-se correlações mais fracas, contudo estatisticamente significativas entre o item 5, *Se eu pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada*, e as emoções “Alívio” ( $\rho(37) = .364$ ;  $p < 0.05$ ), “Serenidade” ( $\rho(37) = .359$ ;  $p < 0.05$ ) e o “Poder” ( $\rho(37) = .332$ ;  $p < 0.05$ ).

Tendo ainda em atenção o 1º momento de avaliação relativamente às atividades/ utilização dos conteúdos *online* da (s) UC de que os sujeitos gostaram mais, procedeu-se à verificação de correlações entre as emoções negativas e a satisfação com a vida (Figura 5). Para tal, considerou-se as correlações estatisticamente significativas entre os itens das duas escalas.

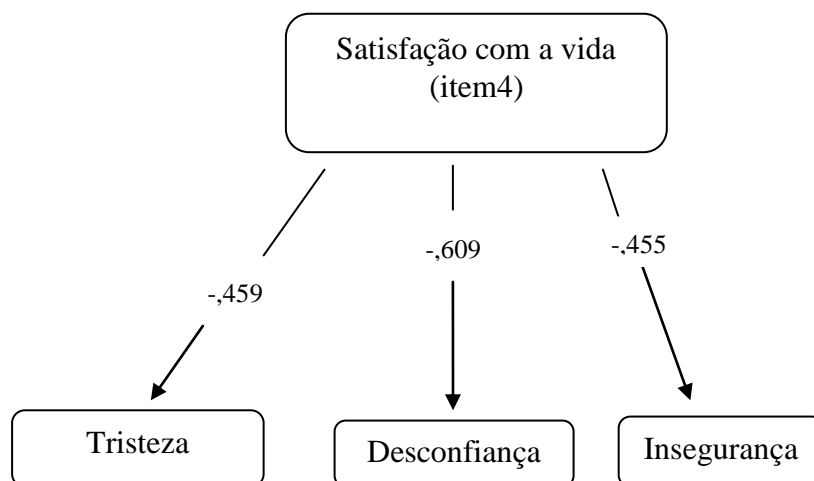


Figura 5. Correlação do bem-estar subjetivo (item 4: *Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida*) com as emoções negativas experienciadas pelos sujeitos relativamente às atividades solicitadas nas aulas a distância das unidades curriculares que os sujeitos mais apreciaram (1º momento).

O item 4 da escala de *Satisfação com a Vida* correlaciona-se negativamente com as variáveis “Tristeza” ( $\rho(37) = -.459$ ;  $p < 0.05$ ), “Desconfiança” ( $\rho(37) = -.609$ ;  $p < 0.01$ ) e a “Insegurança” ( $\rho(37) = -.455$ ;  $p < 0.05$ ). As variáveis em estudo evoluem em sentidos opostos, uma aumenta com a diminuição de outra e vice-versa. Tais associações poderão explicar-se pelo facto de os sujeitos terem conseguido obter o que consideravam importante na vida, sentindo-se menos tristes, desconfiados e inseguros.

No 2º momento de avaliação não se verificaram correlações entre as emoções positivas/negativas e a satisfação com a vida face à (s) *UC de que gosta mais*.

O procedimento metodológico em relação às atividades/utilização dos conteúdos *online* das unidades curriculares (UC) de que os sujeitos gostaram menos, foi similar ao anterior, isto é, face ao 1º momento de avaliação aplicou-se a medida de associação/coeficiente de *Spearman* ( $\rho$ ) com a finalidade de obter correlações entre os dados sociodemográficos, as emoções positivas/negativas e a satisfação com a vida. As

correlações incidiram nas mesmas variáveis, visando-se a obtenção, ou não, de resultados mais expressivos comparativamente com os resultados obtidos na utilização dos conteúdos da (s) UC de que gostaram mais.

Observou-se mais uma vez que a correlação das variáveis sociodemográficas com os itens das escalas de Bem-estar emocional (emoções positivas), de Mal-estar emocional (emoções negativas) e da escala da satisfação com a vida, não revelou diferenças significativas em termos do valor de correlação ( $\rho$ ). Significa isto que não se verificaram associações à variável género e quanto à variável situação profissional, destacam-se as associações mais expressivas (e negativas) que se verificam com as emoções/sentimentos negativos “Solidão” ( $\rho (37) = -.540$ ;  $p < 0.01$ ) e “Arrependimento” ( $\rho (37) = -.484$ ;  $p < 0.01$ ). (cf. Apêndice I, Quadro 1)

O item 4 da escala de satisfação com a vida (SV) – *Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida* – correlacionou-se positivamente, ainda que com valores de correlação fracos, com os itens “Acompanhamento” ( $\rho (37) = .344$ ;  $p < 0.05$ ) e a “Confiança” ( $\rho (37) = .338$ ;  $p < 0.05$ ). Estas associações revelaram-se interessantes pelo facto de um dos principais aspetos negativos apontados, pelos entrevistados, ao funcionamento das aulas a distância ter sido a ausência de um acompanhamento e apoio regular por parte dos professores. Deste modo quando os sujeitos recebiam esse apoio, sentiam-se mais seguros, confiantes e motivados, como referiram: “Sim completamente! O acompanhamento que os professores deram a determinadas disciplinas, mesmo aquelas que tinham menos interesse, levaram a que me empenhasse mais”. (E1, ¶ 88) “(...) sinceramente estive para desistir! Mas a professora nunca desistiu de mim e eu acabei por me entusiasmar (...) quando um professor nunca desiste de um aluno as coisas são fantásticas!” (E3, ¶ 95).

Quanto às correlações entre a SV e as emoções negativas, os resultados obtidos com o coeficiente de *Spearman* ( $\rho$ ) revelaram associações mais fortes entre as variáveis, com oscilações no sentido inverso do item 2 (*As minhas condições de vida são excelentes*) com os itens “Frustração” ( $\rho$  (37) = -.494;  $p < 0.01$ ), “Chateado” ( $\rho$  (37) = -.469;  $p < 0.01$ ) e o “Tédio” ( $\rho$  (37) = -.452;  $p < 0.01$ ). Também o item 1 da SV (*Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se do meu ideal*) associou-se ao item “Desconfiança” ( $\rho$  (37) = -.443;  $p < .01$ ) e igualmente ao item “Frustração” ( $\rho$  (37) = -.407;  $p < .05$ ). (cf. Apêndice I, Quadro 2)

O teste de correlação de *Pearson* efetuado entre os itens da escala de satisfação com a vida e as emoções negativas, relativamente ao 2º momento de avaliação (*UC de que gosta menos*), permitiu observar as associações negativas do item 2 (*As minhas condições de vida são excelentes*) com o item “aborrecimento” ( $r$  (36) = -.415;  $p < 0.05$ ), do item 3 (*Estou satisfeito com a minha vida*) com o item “Vergonha” ( $r$  (36) = -.467;  $p < 0.01$ ) e do item 4 (*Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida*) com os itens “Arrependimento” ( $r$  (36) = -.423;  $p < 0.05$ ), “Solidão” ( $r$  (36) = -.426;  $p < 0.05$ ) e igualmente com o item “Vergonha” ( $r$  (36) = -.476;  $p < 0.01$ ).

À semelhança de análises já efetuadas anteriormente, o valor destas correlações indica-nos que estes itens estão associados com sentidos opostos, aumentando um quando o outro diminui. Assim sendo, quanto mais os sujeitos consideram que as suas condições de vida são excelentes, menos aborrecidos se sentem e vice-versa. Os valores médios obtidos neste item (4.97 pontos) revelam que as respostas dos sujeitos oscilam entre o “nem de acordo nem em desacordo” e o “levemente de acordo” com esta afirmação. Igualmente, ao concordarem “levemente” que estão satisfeitos com as suas vidas (5.28 pontos), menos envergonhados se sentem perante si mesmos e os outros. O

inverso também é válido, ou seja, quanto mais envergonhados se sentem, menos satisfeitos estão com as suas vidas. Ainda, os valores médios colhidos na afirmação “Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida” (5.58 pontos) permitem inferir que quanto mais concordam com esta afirmação, menos experienciam emoções negativas como o arrependimento, a solidão e a vergonha. Esta última emoção é de carácter social e tem uma forte conotação moral, sendo por vezes difícil de gerir quando se pretende provar aos outros (por ex. família, amigos), e a si mesmo, de que se é capaz de ir até ao fim e obter resultados positivos, contudo ainda não foi possível consegui-lo.

Verificou-se ainda uma correlação positiva entre o item 5 da SV (*Se eu pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada*) com o item “Stresse/cansaço”, contudo o valor da correlação foi fraco, mas estatisticamente significativo ( $r(36) = .354$ ;  $p < 0.05$ ). O facto de não ser necessário alterar nada na vida não significa que não se sinta stresse e cansaço, como afirmaram os entrevistados nas entrevistas de grupo, por exemplo o E1: “Sinto-me cansado! Um bocado esgotado! Mas tem valido o esforço de estar a conseguir, estou a conseguir encaixar tudo, só não digo que estou aliviado porque ainda tenho muita coisa até ao final da semana para fazer!” (¶ 108)

A correlação de *Pearson* realizada entre os itens da SV, mas agora com as emoções positivas revelou associações muito menos expressivas. Assim, os itens 1, 3 e 5 (SV) associaram-se, respetivamente, aos itens “Tranquilidade” ( $r(36) = .342$ ;  $p < 0.05$ ), “Orientação” ( $r(36) = .336$ ;  $p < 0.05$ ) e “Confiança” ( $r(36) = .371$ ;  $p < 0.05$ ). Assim sendo, pode-se concluir que os sujeitos ao se aproximarem dos seus ideais de vida sentem uma tranquilidade interior. Igualmente quanto mais se sentem orientados (por exemplo por parte dos professores) maior será o seu grau de satisfação com a vida.

### Análise de Conteúdo: Entrevistas de Grupo

Para um melhor entendimento, e por uma questão de organização da informação e de encadeamento lógico, parte da apresentação dos resultados que derivaram da análise de conteúdo, efetuada a cada uma das entrevistas de grupo, foi organizada em torno dos temas transversais às três entrevistas com as suas categorias e respectivas subcategorias. Oportunamente serão indicados quais os temas; as categorias e as subcategorias em causa.

#### Quadro 37

##### *Caracterização sociodemográfica dos entrevistados*

Entrevistado	Género	Idade	Estado Civil	Situação profissional
E1	Masculino	31 anos	Casado	Empregado
E2	Feminino	25 anos	Solteira	Empregada
E3	Feminino	41 anos	Casada	Empregada
E4	Feminino	52 anos	Casada	Desempregada
E5	Feminino	42 anos	Casada	Empregada
E6	Masculino	25 anos	Solteiro	Desempregado
E7	Masculino	29 anos	Solteiro	Empregado

#### 1ª Entrevista de Grupo

A primeira entrevista de grupo teve lugar no final do mês de novembro, duas semanas após o início das aulas a distância dos entrevistados. O dia e a hora da entrevista foram combinados previamente com os entrevistados, de acordo com as suas disponibilidades, de modo a todos poderem estar presentes. A entrevista teve a duração aproximada de 50m.

Com as primeiras três questões teve-se como objetivos entender o que motivou os entrevistados, após terem deixado de estudar há vários anos, a concorrer ao ensino



superior e aos cursos em que se encontravam inscritos, assim como perceber que sentimentos e emoções sentiram quando as suas candidaturas foram aceites e perante a expectativa de virem a frequentar um curso na modalidade de *b-learning*.

As razões apresentadas pelos entrevistados (cf. Apêndice G4, transcrição da 1ª entrevista grupo) que já se encontravam a trabalhar, e face à candidatura ao ensino superior, incidiram em termos gerais no seu descontentamento profissional e na consequente necessidade de mudar de rumo de vida e/ou de atividade profissional: *Decidi vir tirar um curso superior porque não estou feliz com o que estou a fazer no trabalho: sou administrativa numa IPSS”* (E2, ¶ 30); *Sou ator profissional há 10 anos e senti a necessidade de mudar de rumo”* (E1, ¶ 20); *Eu fiz o percurso normal, o do 12º ano, ingressei na faculdade em engenharia eletrotécnica, mas nunca foi este o curso que eu queria tirar! (...) eu nunca iria ser feliz com aquele curso.* (E7, ¶ 28).

Motivos ligados à promoção pessoal e reconhecimento familiar foram também apontados, sendo fundamental para tal, e para poderem trabalhar na área de preferência, a obtenção de habilitações académicas superiores: *Como estudei muito pouco até agora, mesmo que sentisse à vontade para trabalhar, sinto necessidade de estudar e pronto não se pode negar que é importante estudar.* (E6, ¶ 42); *Eu sou a filha mais nova e sou a única que não tem um curso superior e para a minha mãe foi sempre um grande desgosto eu não ter tirado um curso superior!* (E3, ¶ 32) *Comecei a trabalhar, já há 17 anos, em bairros sociais, já fui animador sociocultural e neste momento estou a dinamizar uma loja social. E chegou a uma altura, principalmente, a partir do ano passado, que comecei a pensar que se calhar era importante ter um curso superior.* (E7, ¶ 28).

Em relação ao porquê da escolha dos respetivos cursos em que se encontravam inscritos, alguns dos entrevistados referiram que a aquisição e o aprofundamento dos

seus conhecimentos podiam ser úteis na sua atual ou futura atividade profissional: *A minha empresa abriu um departamento de responsabilidade social e penso que poderia ajudar as pessoas. O curso de educação social iria ser útil, não só para os utentes, como para mim...* (E3, ¶ 34); (...) *acabando por frequentar um curso profissional que se chama: Técnico de Apoio Psicossocial que tinha tudo a ver com o como lidar com populações desfavorecidas e então decidi aprofundar os estudos nessa área.* (E6 ¶ 42)

A escolha dos cursos teve ainda a ver com a oferta formativa, juntamente a compatibilidade dos currículos e dos conteúdos programáticos com os seus projetos de vida, com os valores e a experiência dos entrevistados: *Optei por educador pelas estratégias e disciplinas do curso.* (E7, ¶ 28); *a questão dos valores, o que é que eu projetei e o que eu queria fazer, tendo verificado que convergiam, eram compatíveis com determinadas matérias, disciplinas* (E2, ¶ 30). *Abriram concursos na Câmara de Loures e eu concorri! Perguntei qual era o curso que mais se adequava para a função e disseram-me que era o de Educação Social.* (E5, ¶ 25)

Para a entrevistada identificada como E4, e sendo a mais velha do grupo, o fator idade esteve na base da escolha do curso de Educação Social: *O fator idade é muito importante, é muito difícil! Onde é que eu vou com 52 anos arranjar trabalho? E comecei a ver as áreas de ensino onde não davam muita importância à idade. E pensei nesta área.* (¶ 40)

Em relação à escolha do curso de ASC, o entrevistado E1 respondeu: *Os atores estão mais preparados e têm uma sensibilidade diferente para este tipo de curso!* (¶ 22).

As respostas dos entrevistados às questões referentes ao tipo de emoções e sentimentos experienciados, aquando da aceitação das suas candidaturas pelo Escola e perante a expectativa de o curso vir a funcionar na modalidade de *b-learning*, foram sintetizadas e organizadas de acordo com as categorias e subcategorias respetivas, como se pode ler no Quadro 38:

Quadro 38

*Aceitação da candidatura e funcionamento do curso em b-learning - Entrevista 1*

Subcategorias	Categorias	
Sentimentos/emoções e expectativas	Aceitação da candidatura	Funcionamento do curso em <i>b-learning</i>
	Unidades de Registo	Unidades de Registo
Positivas	<p><i>Eufórica</i> (E4, ¶ 48)</p> <p><i>Eu fiquei feliz</i> (E3, ¶ 49)</p> <p><i>Eu já sabia que íamos entrar todos! Sim, tinha a certeza, que íamos entrar todos!</i> (E2, ¶ 52)</p> <p><i>Eu também tinha a certeza que ia entrar.</i> (E7, ¶ 58)</p> <p><i>Era uma coisa que eu queria tanto...</i> (E5, ¶ 55)</p> <p><i>Foi o sentimento da realização!</i> (E5, ¶ 57)</p> <p><i>Foi de satisfação!</i> (E6, ¶ 59)</p> <p><i>Eu senti-me motivado!</i> (E1, ¶ 61)</p>	<p><i>Eu já sabia como era, como funcionava...! Mas atenção, eu estou a gostar, um bocadinho baralhada, mas estou a gostar!</i> (E4, ¶ 72-74).</p> <p><i>Eu já sabia que ia ser b-learning! (...) e para mim tinha que ser assim, pois onde eu trabalhava (...) era muito mais fácil ter acesso às coisas no computador.</i> “ (E7, ¶ 80)</p> <p><i>Fixe! Quando o Sr. Rui me disse que ia ser assim, pensei: ótimo, altamente!</i> (E2, ¶ 76)</p> <p><i>Primeiro era um bichinho, depois eu consegui familiarizar-me, estou mais tranquila! Antes não estava, até dominar! Estou mais tranquila!</i> (E5, ¶ 78)</p>
		<i>Eu senti um bocado de desconfiança</i> (E1, ¶ 67)

Negativas		<p><i>Senti desconfiança! (E6, ¶ 83)</i></p> <p><i>“O meu ensino nunca foi a distância! Fez-me uma confusão tremenda! Até eu me “formatar” foi uma confusão (E3, ¶ 68)</i></p> <p><i>Eu ( ) de início, acho que mais negativas! Só agora é que começo a considerar mais positivas! (E3, ¶ 86)</i></p>
-----------	--	---

Como se pode verificar pelas afirmações transcritas, as emoções e sentimentos experienciados pelos entrevistados, ao verem a sua candidatura aceite pela escola, foram no geral positivos, desde a satisfação até à euforia. No entanto, para alguns deles a aprovação das suas candidaturas não trouxe grandes surpresas, estando até seguros de que iriam entrar (E2 e E7).

Em relação aos sentimentos e às emoções experienciadas pelos entrevistados, quando tomaram conhecimento de que os seus cursos iriam decorrer na modalidade de *b-learning*, e com que tipo de expectativas ficaram, as suas respostas revelaram um misto de sentimentos/emoções e expectativas tanto positivas como negativas. Quanto às positivas, segundo alguns dos entrevistados teve a ver com o facto de já terem conhecimento de como o curso funcionava e em que consistia o *b-learning*. As razões apresentadas para tal prendiam-se com o facto de terem familiares ou amigos a frequentar os cursos existentes na escola. Para outros teve a ver com motivos laborais, pois o horário não lhes permitia frequentarem de modo assíduo as aulas presenciais e assim, através deste modelo, podiam pelo menos acompanhar as aulas a distância e aceder aos respetivos conteúdos *online*.

Contudo, as emoções e os sentimentos negativos foram bem realçados por alguns dos entrevistados, com especial destaque para o sentimento de desconfiança perante uma modalidade de formação que desconheciam e também de alguma confusão, dado o processo de ensino e aprendizagem com que estavam familiarizados ser totalmente presencial. A E3 referiu que de início as emoções negativas estiveram mais presentes e só posteriormente começou a sentir emoções mais positivas (¶ 86).

A propósito do modelo de ensino adotado pelo ISCE, um dos entrevistados referiu: *Gosto mais das aulas presenciais, ali é olhos nos olhos, há emoções, a cara também fala, a pessoa apanha 7% do que o professor fala (gesticulando bastante, à medida que vai falando), o comportamento ajuda muito e nós a participar* (E1, ¶ 70)

A quarta questão desta primeira entrevista de grupo incidiu sobre a gestão autónoma das suas aprendizagens, isto é, os entrevistados foram inquiridos acerca da sua preparação para tal, dado estarem no ensino superior por um lado, e por outro a componente de aulas a distância, mediada por uma plataforma LMS, exigir um certo grau de autonomia aos estudantes, por exemplo em termos da gestão do seu tempo, na pesquisa de informação, na estipulação de objetivos de aprendizagem, entre outros. Para além disso pretendeu-se que os entrevistados relacionassem o seu grau de autonomia com as suas motivações para a aprendizagem e com os resultados em termos académicos.

Pelo facto de se considerar relevante esta informação, por parte dos entrevistados, relativamente ao grau de autonomia na aprendizagem e a sua evolução durante o ano letivo, esta questão foi igualmente colocada na segunda e na terceira entrevistas de grupo, de modo a se poder estabelecer comparações e avaliar as mudanças apontadas pelos entrevistados desde o início das aulas até ao final do ano letivo. Uma destas

mudanças disse respeito ao problema da gestão do tempo, dado ser uma das dificuldades sentidas por eles e que usualmente é partilhada pela maioria dos adultos/estudantes, os quais de um modo geral são também trabalhadores e com responsabilidades familiares e conjugais, optando por frequentar estes cursos pós-laborais. Esta dificuldade foi um dos principais problemas apontados pelos entrevistados logo na primeira entrevista de grupo.

Com o objetivo de perceber a dificuldade sentida pelos entrevistados em conciliarem as suas vidas pessoais e profissionais com a vida académica, foi-lhes colocada a questão nº 6 da 1ª entrevista, a qual visava inquiri-los precisamente sobre o que sentiam e pensavam, que tipo de obstáculos e/ou apoios tinham e se alterariam algo nas suas vidas se pudessem voltar atrás no tempo. De um modo geral, os entrevistados responderam nesta questão que não era nada fácil conciliar a sua vida pessoal e profissional com a académica, dado ser um projeto de vida que envolvia todos os familiares, por exemplo no caso dos casados, como exemplificou a E5: *Ele sai do trabalho para me deixar aqui e tudo mais! E depois eu chego tarde a casa, tenho de fazer os trabalhos e ele já está dormindo, e depois já é hora de me levantar!* (§ 174). Contudo, também os solteiros referiram que tinham alguém (namoradas) a exigir a sua atenção: *Para já, o trabalho exige imenso, depois tenho isto aqui e tenho, também, a minha namorada a exigir: - quando é que vens ter comigo?* (E7, § 178)

O facto de alguns dos entrevistados se encontrarem desempregados, isso não significava uma vida mais fácil, pois tinham outros compromissos e afazeres de ordem familiar, como referiu a E4: *Eu (...) estou desempregada oficialmente, mas não estou! Estou em casa, mas está a ser muito difícil! Porque nós temos uma vida familiar muito ocupada. Eu faço determinadas coisas que eles não podem fazer!* (§ 183)

Em relação à questão seguinte: “Se pudessem voltar atrás no tempo mudariam algum aspeto da vossa vida? Apenas a E5 afirmou que não mudaria nada (§ 187), mas a

maioria dos restantes entrevistados foi unânime em afirmar que teria vindo estudar mais cedo. Já o E6, solteiro e desempregado, respondeu que se pudesse voltava atrás no tempo e apenas viria tirar o curso quando pudesse ser ele a financiá-lo e não os seus pais, como se estava a verificar. (§ 196)

Nas duas últimas entrevistas de grupo, como já se teve oportunidade de referir previamente neste capítulo, o número de entrevistados foi apenas de seis elementos devido à desistência de um dos entrevistados do género masculino, o E7.

No quadro 1 (cf. Apêndice G5) apresentam-se as unidades de registo para os temas que foram tratados de modo transversal às três entrevistas de grupo, com as categorias e as subcategorias criadas para o efeito e que resultaram da análise de conteúdo efetuada. Os temas e categorias em causa disseram respeito à "Gestão autónoma da aprendizagem" com as subcategorias: "Sente-se preparado"; "Não se sente preparado"; "Gestão do tempo"; "Trabalho autónomo"; "Gestão de emoções" e "Apoio do professor".

O tema seguinte consistiu no "Estado emocional durante as aulas a distância" (cf. Apêndice G5, Quadro 2) com as subcategorias: "Sentimentos/emoções positivas"; "Sentimentos/emoções negativas"; "Sentimentos/emoções face O.A."; "Sentimentos/emoções face apoio do professor"; "Sentimentos/emoções face ausência de apoio do professor"; "Sentimentos/emoções face à realização de fóruns" e "Sentimentos/emoções face a outros aspetos"

Por fim, o tema que foi analisado de modo transversal disse respeito ao "Reflexo do estado emocional dos entrevistados no seu desempenho e resultados académicos" (cf. Apêndice G5, Quadro 3) com as subcategorias: "Reflete-se"; "Não se reflete";

“Sentimentos positivos”; “Sentimentos negativos” e “Representação/significado da conclusão do curso: nível pessoal, familiar e socioprofissional”

### **Gestão autónoma da aprendizagem**

Os entrevistados quando questionados na primeira entrevista, a qual teve lugar 15 dias, aproximadamente, após o início das aulas a distância (final de novembro), e no que se referiu à gestão autónoma da aprendizagem, apenas a entrevistada E2, que é mãe solteira e trabalha, respondeu perentoriamente que se sentia perfeitamente à vontade para gerir a sua aprendizagem, não apontando problemas em termos de gestão de tempo ou a necessidade de apoio dos professores, como foi referido pelos restantes entrevistados. Para a maioria destes, o fator tempo, a falta de hábitos de trabalho e de método de estudo, assim como a necessidade do apoio tutorial, por parte dos professores às aulas a distância, foram os principais motivos apresentados para ainda não se sentirem preparados para gerir de forma autónoma a sua aprendizagem, como referiu a E4: *Eu acho que o professor ainda faz muita falta para dar orientação! Andamos muito perdidos (...)* (¶ 90). Pelo facto foram questionados a seguir se esta falta de preparação podia ser um fator condicionante na sua motivação para a aprendizagem e nos seus resultados académicos futuros, sobretudo em termos negativos. A maioria dos entrevistados respondeu que sim, excetuando a E4: *Acho que não! No meu caso eu acho que não! É só agora no início que não estamos dentro do assunto, mas depois começamos a habituar-nos. Eu acho que não! Pelo menos a motivação não nos vai tirar!* (¶ 114)

Na segunda entrevista que teve lugar após o término do 1º semestre, os entrevistados responderam que de um modo geral sentiam-se mais preparados para gerir de modo autónomo a sua aprendizagem *online*. Tal deveu-se a uma melhor



rentabilização e gestão do seu tempo, evitando por exemplo a acumulação dos trabalhos, à estipulação de objetivos e metas de aprendizagem e à familiarização com a plataforma e o sistema de *b-learning* em si. Para alguns dos entrevistados foi resultante de todo um processo de aprendizagem, como afirmou por exemplo o entrevistado E6: *Eu penso que é uma questão de aprendizagem, isto é, aprender a lidar com o sistema (...)* (§ 27).

Segundo uma das entrevistadas (E5), os sentimentos de insegurança e do desconhecido estiveram associados precisamente à sua falta de organização no início. A partir do momento que começaram a entender como o sistema (*b-learning*) funcionava, o que lhes era exigido e de como tinham de se organizar para dar resposta, os sentimentos negativos deixaram de estar presentes de forma tão acentuada como referiu a E2: *(...) a partir do momento que percebi como funciona o sistema, eu vou ter menos stresse, eu já sei o que vai acontecer, o que está a acontecer.* (§ 52)

Para outros dos entrevistados, o que contribuiu para que se sentissem mais preparados para gerir de forma autónoma a sua aprendizagem e o tempo da mesma, deveu-se também à disponibilização atempada, por parte dos docentes, dos conteúdos *online*, principalmente aqueles que exigiam a realização de trabalhos, o que lhes possibilitava terem tempo para ler e calendarizarem as suas tarefas. Contudo, para alguns deles, a pressão profissional, a quantidade de trabalhos que tinham de realizar, bem como a necessidade de cumprir prazos exigidos nas várias unidades curriculares contribuiu para lhes provocar algum stresse e aflição.

Na terceira entrevista de grupo, os entrevistados quando inquiridos novamente sobre se consideravam que o grau de autonomia exigido ao longo do ano, em termos de gestão autónoma da aprendizagem *online*, tinha de algum modo sido alcançado, responderam que sim. Como já tinham referido na entrevista anterior, de início sentiram-se perdidos e confusos, dado ser um modelo de formação e de ensino completamente

novo para eles, estando habituados a um ensino totalmente presencial, e também pelo facto de não estudarem há algum tempo. Mas, depois de aprenderem a lidar com a plataforma, e a entenderem como funcionava o modelo, conseguiram ultrapassar os seus receios, as suas inseguranças iniciais, e começar a trabalhar de forma mais autónoma. Para a entrevistada E5, as dificuldades que sentia no início das aulas a distância foram ultrapassadas a partir do momento que adotou uma estratégia de consulta, e de acesso aos materiais *online*, que assentava num modelo tradicional de aprendizagem, com a qual estava familiarizada e se sentia confortável: *Antes, eu sentia dificuldades porque era tudo novo, mas depois imprimia, lia e não tive dificuldades!* (¶ 30). Esta entrevistada foi um dos sujeitos do estudo que mais revelou dificuldades no início do ano letivo em termos de destreza tecnológica, concretamente com a utilização da plataforma, optando pela impressão dos materiais de modo a poder estudar em suporte papel.

Em relação ao trabalho autónomo, os entrevistados afirmaram que não tinham problemas em realizar pesquisas na *Internet* e que até era um estímulo à aprendizagem. Isto é, segundo eles, para além de este tipo de aprendizagem exigir uma certa autonomia é igualmente (...) *promotor da autonomia, dado esse aspeto da pesquisa e em termos de iniciativa para o que se tem de pesquisar*. (E6, ¶ 45)

Após a realização das três entrevistas verificou-se, de acordo com as respostas dos entrevistados, o reconhecimento da sua parte de uma evolução em termos da sua autonomia na aprendizagem. De início, alguns deles sentiram-se perdidos e desorientados pelo facto de estarem perante um modelo de formação e de ensino/aprendizagem novo, de desconhecem a plataforma, de terem de gerir de forma autónoma a sua aprendizagem (pesquisas e leituras), necessitando de estipular metas e gerir muito bem o tempo para dar cumprimento às tarefas e aos trabalhos que lhes foram solicitados. Face a estes fatores sentiram por vezes a necessidade de apoio e orientação

dos professores. Contudo, à medida que as aulas foram decorrendo, aprenderam a usar a plataforma, a lidar com o modelo pedagógico de *b-learning*, também aprenderam a lidar e a gerir as suas emoções e sentimentos, principalmente os negativos, conseguindo dar resposta às solicitações e exigências que foram surgindo. Uns conseguiram melhor do que outros, com mais ou menos dificuldades, por motivos pessoais e profissionais.

### ***Apoio dos professores.***

Na segunda entrevista de grupo, e com a questão nº 2, visou-se obter as opiniões dos entrevistados em relação ao apoio dos professores no decorrer das aulas a distância, dado ter sido um dos aspetos negativos apontados na 1ª entrevista de grupo (*Há situações em que temos de tirar dúvidas e não conseguimos sozinhos, tendo de marcar tutorias com os professores*, E5, ¶ 97). Segundo os entrevistados este fator podia contribuir para condicionar a sua gestão autónoma da aprendizagem. Por conseguinte, interessava apurar se aqueles sentiam que tinha havido alterações no sentido positivo desde o início das aulas até ao final do semestre. De acordo com os entrevistados E3 e E1, o apoio dos professores tinha de ser visto de uma forma individualizada e particular, ou seja, alguns professores deram apoio, mas outros nunca o fizeram. E aqueles professores que sempre deram apoio tutorial às aulas a distância mantiveram esse apoio, como afirmou o E1: *Os professores que eram mais participativos continuaram a ser, enquanto os que eram mais distantes, continuaram também distantes!* (¶ 33). Já a E2 referiu que se quisesse o apoio dos professores tinha de o solicitar, isto é, se colocasse uma questão no fórum de dúvidas, ou se enviasse um *e-mail*, obtinha sempre resposta. Deste modo: *“Comecei a perceber a dinâmica e funcionou!”* (¶ 37). Contudo, os entrevistados E4 e E6 revelaram opiniões contrárias e negativas face ao apoio prestado

pelos professores: *eles não deram apoio nenhum!*” (E4, ¶ 36); *Eu no geral não sinto esse apoio e acho que as aulas a distância não estão a funcionar tão bem!* (E6, ¶ 38)

Quanto à necessidade do apoio do professor, na 3ª entrevista de grupo, a maioria dos entrevistados respondeu que não necessitava de um apoio constante da sua parte. É claro que de início esse apoio era fundamental *para lançar os primeiros dados, mas depois não!* (E4, ¶ 36) e também a orientação do professor era importante, mas onde sentiram mais a necessidade do seu apoio à aprendizagem *online* foi em termos do *feedback* às tarefas e trabalhos, solicitados nos O.A., que tiveram de realizar. Para os entrevistados esse *feedback* foi praticamente inexistente face à sua progressão na aprendizagem, face aos aspetos que tinham de ser melhorados, entre outros. Segundo o E6, a qualidade e a clareza dos O.A. possibilitam o trabalho individual, mas *quando se está a trabalhar sozinho um, dois dias, precisamos de um feedback sobre algumas questões: - aqui fugiu por isto...ou podia ter estudado mais esta questão, ou houve um autor que não referiu* (¶ 45).

De um modo geral, os entrevistados concordaram no facto de esta ausência de apoio dos professores às aulas a distância ter sido notória no 2º semestre, contrariamente ao 1º semestre, tendo destacado o apoio do professor de Pedagogia pelo seu imediato e rápido *feedback* após o envio dos trabalhos, contrariamente aos poucos professores que deram apoio no 1º semestre às aulas a distância.

### **Estado Emocional dos Entrevistados durante as Aulas a Distância: Entrevistas 1, 2 e 3**

Na 1ª entrevista, antes de se pedir aos entrevistados que descrevessem o seu estado emocional durante as suas aulas a distância, colocou-se uma questão sobre as expectativas que tinham no início do ano em relação ao funcionamento das mesmas e se estas tinham ido ao encontro das suas expectativas. Face às aulas, alguns dos entrevistados responderam que tinham ido ao encontro das suas expectativas: *Veio!* (E7, ¶ 123); *Sim! Em relação às aulas a distância veio ao encontro das nossas expectativas* (E5, ¶ 124); *é um formato de b-learning e não faz sentido os alunos irem a uma aula para uma simples exposição de conteúdos quando os alunos podem, no seu ambiente de trabalho, ler os conteúdos.* (E6, ¶ 130). Para este entrevistado, as aulas a distância deviam ser programadas em função dos conteúdos programáticos e não por conveniências de horário. Se assim fosse, como o próprio afirma: *em relação à desconfiança que eu poderia sentir no início, essa desconfiança só seria agravada se eu visse que as aulas eram planeadas em função umas das outras.* (¶ 130).

Contudo, para outros entrevistados as aulas deviam estar organizadas e calendarizadas de outro modo: *A Escola devia estar melhor organizado, ter em atenção que um dia temos uma aula a distância e depois a seguinte é presencial. Nós temos de nos disciplinar a nível profissional!* (E3, ¶ 125). Segundo esta entrevistada, o facto de terem no mesmo dia uma aula a distância e outra presencial obrigava-a a ter de se deslocar na mesma à escola, causando-lhe transtornos a nível profissional. Para ela, as aulas a distância deviam estar calendarizadas para os mesmos dias e as presenciais também. Já o E1 considerava que as aulas a distância deviam estar intercaladas com as presenciais: *Bom, eu acho que nunca devia haver duas aulas a distância seguidas! Haver uma e depois outra!* (¶ 146). Para este entrevistado era importante haver espaço e

tempo para se refletir sobre os conteúdos da aula a distância precedente e esse espaço devia estar destinado às aulas presenciais. Segundo a E2, as aulas a distância seguidas podiam verificar-se *talvez quando estivéssemos melhor preparados!* (§ 148)

### **Sentimentos e Emoções Positivas**

Quando inquiridos na 1ª entrevista de grupo relativamente ao seu estado emocional no decorrer das aulas a distância, e se tinham sentido emoções mais positivas ou negativas, dois dos entrevistados masculinos responderam que até à data estava tudo a correr bem e o E6 até referiu que tinha mudado de opinião em relação ao formato, sentindo-se de facto muito bem, isto é, que podia organizar o trabalho de modo autónomo, sem haver distrações, aprofundando o que lhe parecesse importante e com a expectativa de vir a ter *feedback* por parte dos professores. Para ele isto era mais importante do que a conciliação das aulas a distância, no tempo, que tanto preocupava os outros entrevistados.

Na 2ª entrevista colocou-se, novamente, a questão aos entrevistados quanto aos sentimentos e emoções que tinham experienciado e predominado durante as aulas a distância, sugerindo-se alguns exemplos como a angústia, o desespero, a calma, ou outros, e a E3 respondeu que as emoções experienciadas dependiam muito da unidade curricular em causa, contribuindo para um misto de sentimentos: *houve algumas interessantes em que o debate criou ânimo, calma, depende do desafio que nos foi colocado.* (§ 63)

Na 3ª entrevista, o E6 foi o único do grupo de entrevistados que se manifestou positivamente em relação às aulas a distância, afirmando ter sentido confiança, *pois vamos ficando mais familiarizados!* (§ 70).

### **Sentimentos e emoções negativas.**

No que disse respeito às emoções e sentimentos negativos experienciados no decurso das aulas a distância, alguns dos entrevistados na 1ª entrevista destacaram os sentimentos de alienação, de desamparo e de insegurança que experienciaram durante as aulas a distância (por ex., a E5, ¶ 124,139). Por seu turno, a E2 (¶ 137) realçou o seu descontentamento e discordância pelo facto de chegarem a ter três, ou mais, aulas a distância seguidas, cada uma delas implicando a realização de um trabalho, e sem terem tido qualquer tipo de *feedback* em termos da respetiva correção e avaliação. De certa forma, indo ao encontro do que a colega disse, a E5 manifestou a sua preocupação em conseguir dar resposta a toda esta solicitação das aulas a distância: *Nós somos bombardeados com trabalhos, uns atrás dos outros e a avaliação é contínua!* (¶ 132)

Na 2ª entrevista, a E5 continuou a salientar o sentimento de insegurança e a preocupação com o desconhecido: *eu precisava manipular tudo para me sentir segura!* (¶ 66). No fundo, esta entrevistada sentia necessidade de ter acesso aos conteúdos *online*, de preferência em suporte papel, de modo a poder ler, a poder “manipular” como ela refere, necessitando de saber exatamente o que era pretendido em cada uma das tarefas/atividades solicitadas, pois só assim se iria sentir segura e confortável.

Quanto às respostas dos entrevistados a esta questão, na 3ª e última entrevista de grupo, verificou-se que a maioria deles respondeu que experienciaram sentimentos e emoções negativas, como por exemplo frustração, e outros responderam que não tinham uma opinião formada, dado os professores não terem praticamente feito uso da plataforma: *como não houve praticamente AO (s) neste segundo semestre, eu não tenho opinião formada.* (E3, ¶ 54). Para os entrevistados E1 (¶ 59) e E5 (¶ 51), o facto de a plataforma não ter conteúdos, aulas, entre outro tipo de atividades, nem sequer lhes

provocava qualquer tipo de sentimento, mas apenas indiferença: *Indiferente! Senti-me indiferente! Não tem nada lá!*

### ***Sentimentos e emoções face aos OA.***

No que se referiu ao pedido de concretização, por parte dos entrevistados, dos seus sentimentos e emoções, quer positivas quer negativas, por exemplo em relação à consulta dos objetos de aprendizagem (O.A.), na 1ª entrevista apenas um entrevistado se manifestou positivamente, salientando o fator tempo como determinante para dar resposta aos trabalhos exigidos em cada um deles: *enquanto tivermos uma semana para o fazer, tudo bem.* (E1, ¶ 128).

Na 2ª entrevista de grupo, a E2 manifestou-se positivamente em relação aos objetivos dos O.A. que eram disponibilizados na plataforma, nas respetivas unidades curriculares, afirmando que: *Em relação aos OAs, ( ), eu acabo se calhar por aprender mais porque são mais complexos e obriga a pesquisar muito mais.* (¶ 79). Contudo, para a E4 (¶ 80) e para o E1 este processo de consulta e de pesquisa consistia num ato muito isolado e como afirmou este último: *Em relação aos OAs que são de consulta e que depois temos de trabalhar sozinhos, aí não sobressai um grande entusiasmo, dado termos um mar de informação que temos de pesquisar sobre o assunto (...)* (¶ 78). Já a E3 manifestou a sua discordância em relação aos colegas, dando o exemplo do professor de Pedagogia, o qual pediu (...) *que escolhêssemos um pedagogo, pesquisássemos, etc., com o objetivo de apresentar em aula o que tínhamos pesquisado e partilhar com os colegas. Eu achei isso muito interessante, dado nunca ter ouvido falar de certos pedagogos!* (¶ 82). Esta entrevistada salientou um aspeto que para os entrevistados em geral era importante e que devia ser generalizado às outras unidades curriculares, ou seja, a articulação das aulas a distância com as presenças. Aspeto este que já tinha sido objeto



de crítica, logo na 1ª entrevista, e apontado como um dos aspetos negativos do modelo pedagógico assente no *b-learning* e em vigor na escola. Os entrevistados consideraram necessária esta articulação, de modo a verem um fio condutor e agregador dos conteúdos das aulas a distância com os das presenciais, não sendo estanques e isolados.

Na 3ª entrevista de grupo, as respostas e opiniões dos entrevistados face a sentimentos e emoções experienciadas relativamente à consulta dos O.A, foram poucas ou nenhuma, dado ter sido praticamente nula a utilização da plataforma, quer para disponibilizar O.A. quer para realizar fóruns de debate ou outras atividades. Apenas a E3 referiu que o professor de Espanhol *colocou online vários trabalhos para fazermos. Até eram muito interativos e engraçados porque ficávamos logo a saber qual era o resultado.* (§ 18). Este professor foi dos poucos que utilizou a plataforma no 2º semestre para disponibilizar conteúdos aos estudantes.

A maioria dos entrevistados direcionou o pedido de concretização dos seus sentimentos e emoções para as subcategorias: “apoio do professor” e a “ausência de apoio do professor” durante o funcionamento das aulas a distância.

#### *Sentimentos e emoções face ao apoio do professor.*

Na 1ª entrevista de grupo e em relação ao que sentiam quando recebiam o apoio do professor no decorrer das aulas a distância, a E5 referiu que pelo facto de ser uma pessoa carente, necessitava de sentir o “aconchego” por parte dos professores (§ 166). Para esta entrevistada, o apoio individualizado e em termos afetivos era importante, apesar de entender que não era fácil para os professores conseguirem dar esse apoio a todos os estudantes, dado serem poucos, mas como ela referiu também: *É assim, nós somos um pouco egoístas em relação aos professores.* Já a E3 acrescentou que era

necessário também motivar os estudantes (§ 167). Ela necessitava de sentir essa motivação por parte dos professores.

Na segunda entrevista, a mesma entrevistada (E3) respondeu que quando tinha apoio dos professores sentia (...) *alguma satisfação em relação aqueles professores que apoiavam ou estavam prontos a apoiar!*” (§ 41)

Na terceira e última entrevista de grupo e face ao que os entrevistados sentiam quando tinham apoio dos professores, mais uma vez apenas a E3 se manifestou num tom muito crítico, respondendo: *Quanto à parte do apoio por parte dos professores, eu não quero fazer juízos de valor, mas o professor de Espanhol foi o único que nos deu apoio e feedback!* (E3, § 18).

#### *Sentimentos e emoções face à ausência de apoio do professor.*

Em relação à ausência de apoio por parte dos professores durante as aulas a distância, e o tipo de sentimentos e emoções que esta ausência provocou nos entrevistados, na 1ª entrevista as suas respostas revelaram que alguns deles tinham sentido frustração, revolta e insegurança: *Insegura e às vezes revoltada!* (E4, § 142-144). Igualmente revelaram preocupação com os resultados e as suas avaliações: *não vamos ter tempo e feedback de tudo e por isso vamos ter nota baixa!* (E5, § 155). Para a E3, o sentimento de injustiça esteve muito presente pelo facto de não ter obtido o feedback e a avaliação dos trabalhos realizados: (...) *Tem que haver justiça! Ou se dá a avaliação para todos ou não se dá para nenhum!* (§ 167). Igualmente, esta entrevistada reforçou as repercussões negativas a nível pessoal e familiar do tempo que dedicou à realização dos mesmos: *as horas que eu perdi, as chatices que tive com o meu marido por não ir para a cama cedo e continuo sem nota. É frustrante!* (§ 159)

Na 2ª entrevista de grupo, e face à mesma questão, os sentimentos e as emoções negativas experienciadas pelos entrevistados não divergiram muito em relação ao que já tinham apontado na 1ª entrevista, pelo facto de não terem tido apoio dos professores no decorrer das aulas a distância, tendo inclusive algumas destas aulas funcionado duas a três semanas seguidas. Ou seja, a frustração, o desânimo e até a angústia foram os sentimentos experienciados pela generalidade dos entrevistados: *Eu senti desânimo, alguma frustração (...)* (E3, ¶ 41); *Não percebo porque é que não houve, porque é que os professores não aderiram? A plataforma tem essa função! O meu desânimo vai nesse sentido!* (E4, ¶ 73). Esta entrevistada mostrou-se desapontada não só pelo facto de não ter havido apoio aos estudantes, por parte de alguns dos professores, mas também pelo facto de os mesmos não utilizarem e tirarem proveito das funcionalidades da plataforma, a qual tinha ferramentas de comunicação, tanto síncronas como assíncronas, para esse efeito.

Já a E5 referiu-se ao que sentia quando alguns professores demoravam tempo a dar-lhe feedback das tarefas/atividades que lhes eram solicitadas: *por exemplo, a professora de português demorou um certo tempo a dar resposta, houve uma distância, penso que de férias. Aquilo gerou um pouco de angústia.* (¶ 85). No entanto, o E6 respondeu:

*Eu senti-me desanimado com, algumas vezes, falta de comunicação, falta de resposta dos professores, mas o que foi desânimo no início está a funcionar ao contrário, isto é, como motivação, como apelo à minha autonomia, pois tenho de ser eu a fazer o meu curso.* (¶ 17). Para este entrevistado, apesar de no início a falta de comunicação por parte dos professores também lhe provocar o sentimento de desânimo, por outro lado contribuiu para promover a sua autonomia.

Na terceira entrevista, dada a quase inexistente utilização da plataforma durante o 2º semestre, tanto pelos professores como pelos estudantes, as respostas a esta questão sobre o estado emocional dos entrevistados no decurso das aulas a distância resumiram-se a uma única intervenção, a da E3, afirmando num tom de desapontamento: *Em relação a Contextos não tivemos feedback por parte das professoras!* (¶ 18). Para esta entrevistada teria sido muito importante e necessário este apoio, dada esta unidade curricular estar direcionada para a prática pedagógica, a qual tem um peso relevante na sua formação curricular.

*Sentimentos/emoções face à realização de fóruns.*

No 1º semestre, apenas algumas unidades curriculares, dos cursos que os entrevistados se encontravam a frequentar, realizaram fóruns de discussão ou de debate de temas. A participação neste tipo de atividade colaborativa foi muito apreciada pelos entrevistados e como os próprios revelaram: *As emoções positivas foram em relação ao debate, isto é, aos fóruns.* (E5, ¶ 85)

Na 1ª entrevista de grupo não se obtiveram respostas em relação a esta subcategoria devido a ter sido realizada duas semanas após o início das aulas a distância. Ainda se estava no início do processo e em fase de adaptação e familiarização com a plataforma. Os conteúdos *online* até à data consistiam nos O.A. elaborados pelos professores e posteriormente disponibilizados na plataforma pelo gabinete técnico. Ora, a criação dos fóruns já dependia dos professores e, apesar de terem tido formação para o uso das ferramentas da plataforma, nem todos aderiram por motivos vários, motivos esses já enunciados no tópico “Comunicação e Tutoria *Online* no Modelo Pedagógico da Escola”.

Na 2ª entrevista de grupo realizada no final do 1º semestre, as respostas dos entrevistados face aos sentimentos e emoções experienciadas quando participavam em fóruns temáticos e/ou de debate, nas diversas unidades curriculares, revelaram sentimentos positivos como por exemplo entusiasmo: *Em relação aos fóruns foi de interesse! Porque é algo que se vai construindo.* (E6, ¶ 78). Igualmente, a E4 referiu-se ao entusiasmo que a participação num fórum de debate lhe suscitava: *O fórum é mais interessante. (...) Às vezes eu já tinha respondido e o fórum já tinha terminado, mas eu lia os comentários dos colegas e voltava a responder.* (¶ 80).

Já as E2 e a E3 (¶ 82) salientaram o aspeto positivo da colaboração e da partilha do conhecimento: *Para mim é positivo! Pois permite a troca entre as pessoas, a partilha.* (E2, ¶ 79). Esta entrevistada acrescentou ainda o facto de para ela ser mais fácil essa partilha de conhecimento de uma forma virtual, contrariamente a um debate em aula presencial, onde, segundo ela, toda a gente quer falar e participar, instalando-se a confusão. Também a E3 reforçou a possibilidade de participarem nos fóruns de uma forma mais concentrada, tranquila e “confortável”: *(...) estávamos em casa muito sossegadinhos, permite alguma calma, tranquilidade.* (¶ 82)

Na terceira entrevista de grupo e dado não terem sido realizados fóruns de debate ou qualquer outro tipo de atividade colaborativa durante o 2º semestre, apenas a E4 (¶ 58) voltou a salientar, num tom nostálgico, o interesse que tinha sentido quando os professores realizaram fóruns de debate no 1º semestre.

#### *Sentimentos/emoções face a outros aspetos.*

Como já se referiu anteriormente um dos objetivos, na 3ª e última entrevista de grupo, consistiu em inquirir os entrevistados sobre o seu estado emocional durante o funcionamento das aulas a distância do 2º semestre, assim como solicitar-lhes que

estabelecessem uma comparação com o verificado no 1º semestre, mas dado no 2º semestre a utilização da plataforma ter sido praticamente inexistente, houve necessidade de proceder a um reajustamento no guião desta entrevista, alargando a questão a outros aspetos/fatores da sua formação que poderiam ter contribuído para o seu estado emocional. Um destes aspetos teve a ver com a forma como tinham decorrido os seus estágios. Em resposta a esta questão, de um modo geral os entrevistados manifestaram que tinham sentido a necessidade da existência na plataforma de um espaço de partilha relativamente ao estágio, espaço esse onde pudessem trocar ideias, dúvidas e anseios com os colegas e/ou as professoras. Segundo eles teria sido útil e fundamental esta partilha em termos de vivências, conhecimentos e sentimentos, podendo prevenir situações menos agradáveis, como referiu a E3: *A troca de informação entre nós, relativamente aos locais de estágio, teria sido fundamental, eu, por exemplo, tive um segundo momento de estágio horrível em termos pessoais, emocionais e se calhar se tivesse a possibilidade de partilhar informações, eu não teria passado o que passei nesta instituição onde estagiei (...)* (§ 81). Igualmente, a E2 concordou com a necessidade deste espaço: *Eu acho que devia haver na plataforma um espaço onde nós educadores sociais e os animadores socioculturais pudessem partilhar opiniões, informações, etc.!* (§ 77). Contudo, o E6 (§ 78) mencionou a existência desse espaço, o qual foi criado para o efeito: *Um café virtual! O tal café!*, mas que foi pouco utilizado pelos estudantes como o próprio reconheceu: *Que eu não usei!* (§ 80)

Mais uma vez, os entrevistados criticaram a falta de uso da plataforma, não só em relação à lecionação das aulas a distância, como em relação à partilha e à comunicação entre estudantes e professores. Segundo as E3 e E5 (§ 84) a utilização da plataforma, como espaço de partilha, teria sido particularmente importante na unidade curricular de

“O. C.”, pois é uma unidade curricular direcionada para a prática pedagógica e como tal essencial na sua formação académica.

Pelo facto de a terceira entrevista de grupo ter sido realizada no final do ano letivo (julho), solicitou-se aos entrevistados que fizessem um balanço final da sua experiência formativa *online*, destacando os aspetos positivos e os negativos em termos do uso da plataforma, do seu envolvimento nas tarefas solicitadas nas diversas u.c., em relação à qualidade dos O.A., à comunicação professor/estudantes e outros.

Face a esta questão, o balanço que os entrevistados fizeram do ano letivo foi mais positivo do que negativo. Este último esteve associado ao pouco uso da plataforma no 2º semestre, comparativamente com o 1º semestre, tendo muitos professores optado por enviar os conteúdos por *e-mail* aos estudantes, como afirmou a E2: (...) *houve professores que no primeiro semestre não utilizaram a plataforma e neste semestre preferiram enviar as aulas por e-mail com a justificação que era mais rápido, pois não tinham de passar pelo processo de avaliação (refere-se ao gbl) e eu não usei a plataforma no segundo semestre!* (¶ 13). Esta entrevistada apontou um aspeto recorrente a várias unidades curriculares, ou seja, os professores justificavam o envio das aulas por *e-mail*, utilizando o pretexto que o processo de revisão, por parte do gabinete de *b-learning*<sup>19</sup>, era muito demorado. Ora, este procedimento segundo a E4 não lhe facilitava a vida em termos de organização da informação, pois como referiu: *É assim, se nós tivéssemos usado mais a plataforma, eu penso que nos tinha facilitado mais a vida, em vez de os professores enviarem por e-mail. Eu sou uma pessoa mais ou menos desorganizada, mas sei -me organizar. E a minha maneira de me organizar é criar uma*

---

<sup>19</sup> As funções deste gabinete já foram enunciadas no tópico “Comunicação e tutoria *online* no modelo pedagógico da Escola”

*pasta para isto, uma pasta para aquilo, só que às tantas já estava um PowerPoint de Antropologia... eh pá! Isto não é daqui, deixa-me lá ir pôr! Isso dificultava! Enquanto na plataforma nós íamos encontrar logo ali! (§ 93).*

Outro aspeto apontado como negativo, e já salientado por várias vezes, prendeu-se com o fraco apoio tutorial e *online*<sup>20</sup> dos professores aos estudantes no decorrer das aulas a distância. Apoio esse que teria sido necessário em termos do *feedback* aos trabalhos/tarefas que tiveram de realizar, em termos da sua progressão na aprendizagem, entre outros. Contudo, o E6 chamou a atenção para o facto de o ano letivo também incluir o 1º semestre e como tal o balanço final era positivo: *Sim, a utilização foi muito mais reduzida, mas o ano inclui o primeiro semestre e fazendo aqui um balanço, é um balanço positivo do ponto de vista da eficácia, de se realizarem trabalhos sem serem presencialmente! Continuo a realçar o aspeto da autonomia, apesar de ser muito menos, o uso, neste segundo semestre, mas promove a autonomia para pesquisar e tudo o mais! A plataforma em si é acessível! (§ 21).* Para este entrevistado, as tarefas que foram solicitadas nas aulas a distância, para além de exigirem um certo grau de autonomia da sua parte, também contribuíram para promover essa autonomia. Quanto à plataforma, este entrevistado classificou-a como acessível, não sentindo qualquer tipo de dificuldade. Igualmente a E4 (§ 24) referiu que nunca tinha sentido dificuldades e até a E5 (§ 25), que sempre se revelou mais insegura neste domínio, afirmou que também já não sentia dificuldades, comparativamente com o início do ano.

Quanto à qualidade dos O.A, esta foi considerada aceitável pelos entrevistados devido ao facto de os mesmos apresentarem os conteúdos de uma forma clara e com um elevado grau de complexidade, “obrigando-os” a realizar muitas pesquisas e leituras. De

---

<sup>20</sup> Apesar de o apoio tutorial *online* ter sido escasso, não implicou a falta de apoio tutorial presencial. A maioria dos professores optou por este último.



acordo com os entrevistados, alguns O.A. tinham alguma interatividade, o que contribuía para lhes criar algum entusiasmo na aprendizagem.

Portanto, para os entrevistados, apesar dos aspetos negativos associados ao fraco uso da plataforma e ao pouco apoio *online* recebido, por parte dos professores, durante a sua formação, o balanço final que fizeram do ano letivo foi positivo. E tal prendeu-se com o facto de terem conseguido tornar-se mais autónomos e confiantes em termos da gestão da sua aprendizagem, i.e., de terem aprendido a estipular objetivos e metas de aprendizagem e de conseguirem efetuar pesquisas de modo autónomo, mesmo não tendo sido solicitadas pelos professores.

O último tema analisado de forma transversal às 3 entrevistas consistiu no “Reflexo do estado emocional dos entrevistados no seu desempenho e resultados académicos”. Com esta questão teve-se como objetivos inquirir os entrevistados sobre se consideravam que o estado emocional experienciado durante o ano, principalmente durante as aulas a distância, se tinha refletido na sua motivação para a aprendizagem, no seu desempenho e nos seus resultados académicos. Igualmente questionou-se os entrevistados sobre qual o seu estado emocional na data em que foram realizadas as entrevistas, isto é, após as aulas a distância terem iniciado (1ª entrevista), no final do 1º semestre (2ª entrevista) e no final do ano letivo (3ª entrevista). Finalmente pretendeu-se perceber o significado e o tipo de representação que os entrevistados faziam, tanto a nível pessoal como familiar e social, da conclusão do 1º semestre e do 1º ano do curso com sucesso.

No quadro 3 (cf. Apêndice G5) apresentam-se também os indicadores relativos a esta categoria e respetivas subcategorias.

## **Reflexo do Estado Emocional no Desempenho e Resultados Académicos:**

### **Entrevistas 1, 2 e 3**

Relativamente ao reflexo do estado emocional dos entrevistados na sua motivação para a aprendizagem, no seu desempenho e nos seus resultados académicos, na 1ª entrevista o E6 respondeu de forma assertiva: *Não conceberia o contrário!* (§ 207). Para este entrevistado, a relação entre estes fatores era estreita e tinha-se feito sentir. Já a E5 referiu o desgaste que a quantidade de trabalhos exigidos pelos professores lhe estava a causar, sentindo dificuldade em dar resposta a todos, como a própria mencionou: *Não é que nós não queiramos fazê-los, mas não conseguimos!* (§ 208, 210). Quanto a este aspeto, o E7 afirmou que em relação à sua vida profissional estava tudo a correr bem, mas era precisamente isso que o estava a perturbar, pois o seu empenho no trabalho era tão grande, ao ponto de fazer hora extraordinária, que algo tinha de ficar para trás e como tal respondeu: *sinto que a faculdade está a ficar para trás. Esse é o meu grande peso!* (§ 203)

Na 2ª entrevista, a qual foi realizada no final do 1º semestre, os entrevistados maioritariamente responderam afirmativamente a esta relação e ao reflexo do seu estado emocional no desempenho que tiveram e nos resultados obtidos: *Sim! Estava motivada! Fui descobrindo que era capaz de alcançar resultados!* (E3, § 87); (...) *sim refletiu-se, foi sobretudo a motivação, o aprender a gerir o stresse, aliás descobri que trabalhar em stresse é fantástico, funciona lindamente, correu tudo otimamente, foi fantástico!* (E2, § 91). Para esta última entrevistada, a motivação que sentiu, o stresse e o facto de ter aprendido a lidar com o mesmo contribuiu para que tudo decorresse da melhor forma. Contudo, para outros entrevistados, o apoio e o acompanhamento, por parte dos professores, contribuíram positivamente para o seu estado emocional e para sentissem um maior interesse e empenho nas respetivas unidades curriculares, como referiram: *Sim*

*completamente! O acompanhamento que os professores deram a determinadas disciplinas, mesmo aquelas que tinham menos interesse, levaram a que me empenhasse mais. (E1, ¶ 88); (...) sinceramente estive para desistir! Mas a professora nunca desistiu de mim e eu acabei por me entusiasmar (...) quando um professor nunca desiste de um aluno as coisas são fantásticas! (E3, ¶ 95).*

Na 3ª entrevista de grupo realizada no final do ano letivo, os entrevistados concordaram mais uma vez com a relação e o reflexo do seu estado emocional no desempenho académico ao longo do ano, assim como nos resultados positivos obtidos no final do ano. Segundo o E1, as emoções e os sentimentos experienciados no final do ano, bem como, os resultados que obteve não se diferenciaram dos sentimentos e resultados obtidos no 1º semestre: *Não considero que haja muita diferença! (¶ 92)*. Já a E4 destacou uma situação relacionada com a plataforma na qual se verificaram alguns problemas técnicos que impossibilitaram temporariamente o acesso à mesma, isto é, à consulta e impressão de determinados conteúdos, o que contribuiu para um estado de ansiedade e de desorientação da sua parte: *eu tinha tudo lá, na plataforma, e quando ela avariou, eu fiquei...ah, meu Deus e agora? Eu demorei muito mais tempo, mas se isso veio a interferir na nota...talvez! (¶ 95)*. Curiosamente, mais uma vez a E2 relacionou positivamente o estado de stresse com o seu desempenho ao longo do ano letivo: *acho que funciono muito bem sob stresse e sinceramente acho mais profícuo quando estou sob stresse! Não sei se é real, mas funciono melhor sob stresse! (¶ 102)*

Quanto ao estado emocional não se refletir no desempenho dos entrevistados e consequentes resultados finais, apenas na 2ª entrevista a E5 respondeu num tom aliviado que não, dados os problemas pessoais que teve como mencionou: *Não! Graças a Deus não, apesar do problema de estar à beira de um esgotamento! (¶ 90)*

## Sentimentos Positivos

Após se ter inquirido os entrevistados sobre se consideravam existir uma relação entre o seu estado emocional e a motivação para a aprendizagem, bem como, se aquele se tinha refletido no seu desempenho e respetivos resultados académicos, visou-se perceber qual era o seu estado emocional de momento, isto é, como se sentiam naquela fase das suas vidas. A primeira fase disse respeito à data em que foi realizada a 1ª entrevista de grupo, ou seja, após terem tido duas semanas de aulas a distância, as quais, segundo afirmaram, criou-lhes expectativas e possibilitou-lhes experienciar emoções e sentimentos tanto positivos como negativos. A segunda e terceira fases disseram respeito à conclusão do 1º semestre e à conclusão do ano letivo.

Na 1ª entrevista e face aos sentimentos positivos que estavam a experienciar, o E1 respondeu que o que sentia era um “misto” de sentimentos, por um lado: *Confiante, esperançoso, mas na expectativa!* (§ 200). Igualmente, a E5 afirmou que já se estava a sentir mais confiante e “madura”: *estou conquistando a confiança no meu dia-a-dia e sinto-me mais autónoma em relação ao trabalho do curso.* (§ 200). Segundo ela, esta confiança e autonomia era resultante do facto de ter tomado consciência de que já conseguia *mexer em muitas coisas que eu achava que não ia conseguir!* A entrevistada estava-se a referir às dificuldades sentidas no início do ano relativamente ao uso da plataforma. Já a E2 respondeu que, apesar de estar muito atarefada, estava muito contente pelo facto de ter uma atividade mental muito grande (§ 201)

Na 2ª entrevista, e pelas respostas obtidas, praticamente todos os entrevistados revelaram estar a sentir um bem-estar perante o facto de terem concluído o 1º semestre, e com aproveitamento, excetuando a E4 (§ 110) que respondeu que nem estava contente nem descontente (subentendeu-se esta última palavra, dado não ter concluído a frase), pois estava rodeada de problemas, querendo apenas terminar o semestre. As emoções e

os sentimentos experienciados e partilhados pelos restantes entrevistados foram de felicidade, entusiasmo: *Sinto-me bem, sinto-me bem* (E1, ¶ 117); *A nível pessoal foi ótimo!* (E3, ¶ 118); *(...) sinto-me motivado e a partir de agora só posso ficar mais motivado.* (E6, ¶ 98). Igualmente, revelaram um sentimento de satisfação pela concretização de algo há muito tempo desejado, mas adiado, como afirmou a E2: *A nível pessoal estou contente porque como não entrei na universidade com dezoito anos, agora sei o que quero e estou a fazer o que já queria fazer há alguns tempos!* (E2, ¶ 109).

A 3ª entrevista de grupo foi realizada no final do ano letivo, tendo já terminado o período das avaliações, sempre difícil e stressante para os estudantes, e tendo sido atribuídas as classificações finais da maioria das unidades curriculares.

Os entrevistados E6 (¶ 103) e E5 (¶ 105) responderam que nesta fase da sua vida sentiam-se mais calmos, aliviados e satisfação. Já a E3 salientou a determinação que sentia, como a própria referiu: *estou outra vez determinada a prosseguir com o meu objetivo que é terminar a minha licenciatura! E pronto, foram grandes picos de frustração e desânimo, mas superei essa situação!* (¶ 105). O E1 revelou que se sentia cansado e esgotado, mas que tinha compensado o esforço realizado pelo facto de se sentir capaz: *(...) estou a conseguir encaixar tudo, só não digo que estou aliviado porque ainda tenho muita coisa até ao final da semana para fazer!* (¶ 108).

### **Sentimentos negativos**

Em relação aos sentimentos negativos que os entrevistados revelaram estar a sentir, a par dos positivos, aquando da realização da 1ª entrevista de grupo, o sentimento de desorientação foi apontado pelos E3 (¶ 199), E4 (¶ 198) e E6 (¶ 204). Os restantes entrevistados não manifestaram sentimentos negativos naquela fase.

No que disse respeito à 2ª entrevista, a E5 (¶ 103) respondeu que se sentia apreensiva em relação ao estágio, o qual iria ter início no 2º semestre. Enquanto, a E3

referiu o sentimento de frustração pelo facto de lhe ser muito difícil conciliar a sua vida profissional com a académica: (...) *fico frustrada por não ter tempo! Só se me despedir, mas como lá em casa sou eu que entro com a maior parte, iria ser um pouco complicado!* (§ 118).

Finalmente na 3ª e última entrevista de grupo, apenas o E6 respondeu que sentia um pouco de culpa: *por não ser eu que pago o curso, mas os meus pais, e por isso sinto que devo retribuir em proporção, não no valor monetário, mas no crescimento, evolução.* (§ 112).

Pelas transcrições, acima efetuadas, das respostas dos entrevistados, quando questionados sobre o seu estado emocional no momento em que as três entrevistas foram realizadas, pôde-se concluir que o mal-estar emocional, bem como os sentimentos negativos a ele associados, foi menos experienciado e frequente do que o bem-estar emocional e os sentimentos positivos.

### **Representação/Significado da Conclusão do Curso a Nível Pessoal**

Como já se teve oportunidade de referir anteriormente neste capítulo, a segunda entrevista de grupo foi realizada no final do 1º semestre e a terceira entrevista de grupo foi realizada no final do ano letivo. Em ambas as entrevistas, os entrevistados foram questionados sobre o que representava para eles, tanto a nível pessoal, como a nível familiar, social e profissional, a conclusão dos semestres respetivos. Em particular, no caso dos sujeitos que foram entrevistados, a conclusão dos dois semestres, e por conseguinte do 1º ano do curso que estavam a frequentar, foi bem-sucedida.

Assim sendo, na 2ª entrevista e face a esta questão, o E6 (¶ 100) respondeu que mesmo a conclusão de um semestre já representava para ele uma vitória, independentemente do ciclo de estudos que estivesse a iniciar. Agora, a E5 mencionou que na sua família quase todos tinham uma licenciatura, desde medicina a direito, e neste momento era a sua vez de tirar uma licenciatura. Como tal afirmou num tom orgulhoso: *E agora estou conseguindo!* (¶ 106). A E3 referiu que tinha descoberto o prazer de estudar, mas sentia-se frustrada por ter pouco tempo para se dedicar ao estudo (¶ 118).

Na 3ª entrevista, as entrevistadas E3 (¶ 117) e E4 (¶ 120) reforçaram o facto de a decisão de frequentarem um curso superior, só a elas interessar e dizer respeito, não estando preocupadas com a opinião dos outros nem com o seu reconhecimento, excetuando os familiares e as pessoas mais próximas do seu círculo de relações. Já o E6 (¶ 121) respondeu: *A nível pessoal, satisfação, pois é mais uma etapa!* O E1 salientou que sentia poder: *que eu tenho sobre a minha carreira pessoal.* (¶ 126).

### **Representação/Significado da Conclusão do Curso a Nível Familiar**

No que disse respeito ao significado, em termos familiares, da conclusão com sucesso do 1º semestre, o E6 (¶ 102) respondeu que sentia reconhecimento da parte da sua família pelo facto de verem que ele estava determinado a prosseguir e a concluir o seu curso, o que para ele também representava uma vitória. A E5 revelou que o que a sua família sentia, em particular a sua mãe, era *orgulho, a felicidade que ela sente por eu estar conseguindo, o que os outros também conseguiram!* (¶ 108). Igualmente, a E2 referiu a satisfação que a sua “família alargada” sentiu quando ela terminou o semestre com sucesso, dado ter sido sempre a “ovelha negra” da família, ou seja, como ela

mencionou a menina problemática que faltava muito à escola e que tinha “comportamentos desviantes” (§ 109). Finalmente, a E4 revelou que só quando a sua família lhe deu os parabéns é que ela tomou consciência de que era capaz e do que tinha conseguido realizar, como ela exemplificou: *Ah parabéns, conseguiste! Estávamos com tanto medo! E aí é que comecei a aperceber-me, finalmente eu fiz tudo, já não estudava há tantos anos!* (§ 112).

Na 3ª entrevista de grupo e face ao término do ano letivo, a E2 afirmou que após enviar o último trabalho, a primeira coisa em que pensou foi que finalmente poderia ir de férias com a sua filha e num tom aliviado respondeu: *A nível familiar foi bom! Estava a precisar disto!* (§ 115). O E6 mencionou a satisfação que a sua família sentiu (§ 121). Contudo, o E1 respondeu que sentia *Culpa em relação à família!* (§ 126). Segundo o entrevistado, a justificação para estar a experienciar este sentimento negativo prendeu-se com a pouca assistência que ele deu aos seus filhos durante o ano letivo.

### **Representação/Significado da Conclusão do Curso a Nível Social e Profissional**

Tanto na 2ª como na 3ª entrevistas de grupo, a palavra reconhecimento foi o denominador comum às respostas dos entrevistados. De acordo com o E6, tal reconhecimento social resultou do (...) *facto de ter havido uma evolução da minha parte, em termos de um maior conhecimento do meio social que nos rodeia, dadas as aprendizagens e conhecimentos que tenho adquirido no curso.* (§ 100). Igualmente, a E2 reforçou esse reconhecimento, mas no seu círculo laboral, afirmando: *sinto um reconhecimento a nível laboral porque o meu trabalho é um trabalho administrativo, enquanto aqui são estudadas questões que nada terão a ver com processos*



*administrativos e instituições.* (§ 109). Já para a E3, o reconhecimento verificou-se no seu círculo académico e não no laboral: *o reconhecimento adquiri aqui no curso!* (§127).

De acordo com a mesma, e como tinha explicado na 2ª entrevista, o facto de estar a frequentar este curso podia ser encarado como uma futura ameaça, pois como justificou: *trabalho com muita gente, trabalho nos recursos humanos e alguns têm medo que eu vá depois defender os direitos dos mais fracos.* (§ 118). No entanto, sentiu o reconhecimento e o apoio por parte dos seus amigos, como acrescentou: *A nível social foi ótimo, até me fizeram um jantar, puseram a minha autoestima lá em cima!* (§ 118)

Através das respostas dos entrevistados a esta última questão, isto é, o que representava e significava para eles a conclusão do 1º e do 2º semestre, pôde-se perceber que atribuíram à mesma um maior significado em termos pessoais e familiares comparativamente aos sociais e profissionais. Assim sendo, revelou-se importante a tomada de consciência de que eram capazes de alcançar com êxito os objetivos estipulados - os quais foram sendo adiados por vários motivos - como também estavam perante uma nova oportunidade de promoção pessoal e socioprofissional. De igual modo, os sentimentos de satisfação e de orgulho que experienciaram, e fizeram sentir aos seus familiares, tiveram um grande significado para os entrevistados. Apesar dos sucessos alcançados, a conclusão do ano letivo também representou e implicou alguns sacrifícios, tanto a nível pessoal como familiar.

### **Análise de Conteúdo às Mensagens dos Fóruns e E-mails**

Procedeu-se a uma análise de conteúdo às mensagens registadas em fóruns e às mensagens enviadas por *e-mail*. Para que tal fosse possível, foram criados na plataforma

fóruns de partilha de dúvidas, de discussão/debate de temas e um café virtual na unidade curricular piloto deste estudo, onde a investigadora era também docente. Igualmente solicitou-se a criação de fóruns nas outras unidades curriculares dos dois cursos em estudo, não só com o objetivo de otimizar as potencialidades da plataforma, como também para que fosse exequível a referida análise de conteúdo. Para o efeito pediu-se autorização aos docentes e aos sujeitos implicados no estudo.

Relativamente aos *e-mails* trocados durante o ano letivo, consideraram-se apenas os que foram enviados para a docente/investigadora do estudo, e aqueles cujo conteúdo não tinha um carácter pessoal e comprometedor. Mesmo assim, a identificação dos autores das mensagens foi alterada de modo a preservar o anonimato.

Registou-se um total de 54 mensagens enviadas por *e-mail* à docente/investigadora, e um total de 713 acessos aos fóruns, mas este total registado nos fóruns incluiu a disponibilização de ficheiros/documentos (em Word, Ppt e em Pdf) de apoio às aulas, assim como trabalhos, fichas de avaliação, registos de tutorias, fóruns de discussão temáticos, entre outros.

Como já se teve oportunidade de explicar no tópico “Comunicação e Tutoria Online” na escola em estudo, tal diversidade de informação e de interação resultou do facto de o fórum ser a única ferramenta da Oracle que possibilitava uma série de funções como, a comunicação assíncrona; o trabalho colaborativo (e.g. fóruns de discussão), a partilha e o depósito (*upload/download*) de ficheiros. Assim sendo, apenas se teve em consideração as mensagens que revelaram algum tipo de emoção/sentimento experienciado e partilhado *online* (nos fóruns de discussão, de dúvidas e no *e-mail*) pelos sujeitos que foram objeto deste estudo.

Selecionaram-se apenas algumas mensagens, das 504 registadas nos fóruns e das 54 enviadas por *e-mail*, nas quais se pôde observar um tipo de emoção/sentimento, por

parte dos sujeitos, face ao uso da plataforma, às atividades/tarefas *online* e ao tipo de códigos de escrita utilizados para expressarem o que sentiam.

Os discursos virtuais foram sintetizados e organizados de acordo com as categorias e subcategorias respetivas, como se pode ler no Quadro 39:

Quadro 39

*Emoções/sentimentos revelados nas mensagens dos fóruns e por e-mail*

Subcategorias	Categorias
	Discursos emocionais
	Unidades de Registo
Uso da Plataforma	<p>“ (...) Onde é que eu posso ver as dúvidas que coloco aqui neste Fórum de dúvidas ??? Será que não posso ver? É que agora já estou baralhada outra vez...Fiquei com ideia que este tipo de dúvidas poderiam ser também as dúvidas de outros colegas, e assim não posso recapitular, ou pior nem sei se vão parar a algum lado...As respostas que a professora dá a este tipo de dúvidas vão para MENSAGENS ??? Mas será que ainda não houve dúvidas? (...)” (R.R.)</p> <p>“Tenho dúvidas, em relação de como se envia trb. na plataforma. Já tentei enviar, mas não sei se fiz bem!?” (S.A.)</p> <p>“O processo de gestão de tarefas com base na plataforma parece-me ainda um pouco confuso, mas no mínimo pouco "user friendly". Bem sei que a culpa não é sua, mas enfim, é uma sugestão/comentário/desabafo...” (P.G.)</p> <p>“Acabei de enviar a reflexão para a plataforma, mas enganei-me e enviei duas vezes isto é a falta de pratica de usar o fórum!” (A.R.)</p>
	<p>“Confesso estar bastante interessada no fórum e se virmos já intervirm duas vezes, resta-me uma, gostava assim de partilhar a minha opinião mais vezes, até porque em 10 linhas estou muito restrita ao que quero dizer.” (A.M.)</p> <p>“Adorei o Fórum!” (P.N.)</p>

<p>Atividades/tarefas <i>online</i></p>	<p>“A análise reflexiva sobre a socialização, solicitada na primeira aula á distancia disponibilizada na plataforma, é para enviar sobre a forma de trabalho para a professora? Ou será apenas material para discussão na próxima aula presencial?” (J.C.)</p> <p>“As minhas desculpas, por não enviar dentro do prazo estipulado, de algum modo, houve falta de preocupação da minha parte, mas como já expliquei a outros professores, tenho alguma dificuldade em gerir ainda, os estudos com o trabalho, a casa e os filhos que ainda são pequenos. Compreendo, caso não aceite a minha resposta, mas mesmo assim gostaria por favor de saber acerca do seu feedback, sobre o texto enviado.” (S.B.)</p>
<p>Avaliação</p>	<p>“Professora...estou triste. Nem acredito. Porque é que tive 9 no fórum?... se tive 9 no fórum, nem quero imaginar no teste!? Fogo...oh professora. Se meu contributo não foi nada de extraordinário, posso até compreender...mas daí a ter negativa?? Acabei por participar e de ler e reler os comentários das colegas. E para fazer o que fiz, não foi à toa! Olhe, não sei...já estava desanimada com a minha prestação no teste que me correu bastante mal... agora, chego aqui e vejo isto. Enfim. (...)” (P.)</p> <p>“Estive a ver as notas dos fóruns. Comparei o meu trabalho com os dos meus colegas que receberam umas notas melhorezinhas e não destrincei uma diferença, pelo menos tão acentuada. Concluo mesmo que não devo ter percebido a actividade ou então foi o atraso. Nesse caso, dou-lhe imediatamente toda a razão e apresento as minhas desculpas.” (P.G.)</p>
<p>Códigos e regras de escrita</p>	<p>Desculpe!!!” 😞</p> <p>OBRIGADA!!” 😊</p> <p>Este tipo de dúvidas vão para MENSAGENS ???</p> <p>(...) para eu entrar em contacto com ele sff??</p>
<p>Linguagem figurada</p>	<p>“ (...) quero morrer e não tenho vagar”(R.)</p> <p>“O barco da Animação já ”deu a sacudida” vamos remar em conjunto e num só sentido!” (R.S.)</p> <p>” (...) estamos quase a retomar o trabalho letrado, carreguem baterias e renovem sorrisos pois o barco vai prosseguir a marcha! (R.S.)</p>

Os discursos na comunicação *online* revelaram tanto sentimentos/emoções positivas como negativas, experienciadas e reveladas pelos sujeitos, face aos diferentes níveis de uso e de interação na plataforma durante a sua aprendizagem a distância.

Relativamente ao uso da plataforma, os sujeitos parecem revelar, no fórum de dúvidas, alguma ansiedade, preocupação e desorientação pelo facto de ainda não a dominarem, em termos técnicos, e de não estarem familiarizados com a plataforma, receando não ter acesso à informação disponibilizada pelos professores ou não conseguirem anexar os trabalhos, dando cumprimento às suas solicitações.

Quanto às atividades/tarefas desenvolvidas nas aulas a distância, os sujeitos revelaram emoções positivas, como a satisfação, o entusiasmo e o interesse, em relação aos fóruns de discussão. Este tipo de atividade colaborativa foi, de um modo geral, uma atividade bem acolhida pelos sujeitos, como se teve oportunidade de verificar através das entrevistas de grupo. Por outro lado, os sujeitos também revelaram alguma desorientação e incerteza diante o tipo de trabalho que tinham de realizar, e entregar aos professores, dadas as diferentes exigências e solicitações por parte destes, o que podia implicar a realização de trabalhos/fichas de avaliação dos conteúdos abordados nos objetos de aprendizagem, ou atividades de pesquisa de informação, de leitura e preparação de textos, tendo em vista a sua discussão na aula presencial seguinte. Ainda em relação às tarefas exigidas aos alunos, o discurso de alguns sujeitos indicia um certo sentimento de culpa pelo incumprimento dos prazos de entrega estipulados pelos professores, bem como o reconhecimento das dificuldades sentidas na conciliação dos compromissos laborais e familiares com os académicos. Ao revelarem desta forma os seus sentimentos, os sujeitos procuravam justificar o seu atraso e apelar à compreensão dos professores.

Relativamente à avaliação do desempenho dos sujeitos, nas atividades/tarefas *online*, e às respetivas classificações atribuídas pelos professores, alguns discursos

virtuais revelam que os sujeitos experienciaram sentimentos e emoções negativas como a tristeza, o desânimo, a frustração, a desilusão e também o reconhecimento de alguma responsabilidade/culpa pelo resultado obtido. Verificou-se que este tipo de emoções/sentimentos eram usualmente partilhados nas mensagens enviadas por *e-mail* e não nos fóruns, dado estes serem de consulta pública, correndo o risco de exporem as suas “fraquezas” aos colegas.

Na análise de conteúdo dos discursos emocionais *online* visou-se, também, observar que tipo de códigos e regras de escrita foram utilizados, pelos sujeitos, com o intuito de reforçar a expressão das emoções experienciadas e reveladas durante as interações e face às atividades *online*. Assim, destacam-se o uso da repetição de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas, acrónimos e os *emoticons*.

Por fim, verificou-se, embora em menor escala, o uso de uma linguagem figurada e metafórica por parte de alguns dos sujeitos em estudo, tanto para expressar emoções positivas (estímulo, entusiasmo) como para expressar desespero e preocupação.

O espaço “Café virtual, o qual foi criado para os estudantes/sujeitos como um espaço de utilização informal, apesar de ter sido bem acolhido, como referiu um dos sujeitos, “postando” uma mensagem no fórum: *Esta ideia foi de facto muito boa, espero que todos a possamos explora-la da melhor forma possível*, não foi rentabilizado como se esperava que fosse. Ou seja, apenas alguns dos sujeitos fizeram uso deste espaço virtual, mas essencialmente para solicitarem algumas informações de que necessitavam e não para estabelecerem diálogo, partilharem ideias, opiniões e sentimentos.

## Capítulo IV – Discussão dos Resultados

No capítulo anterior procedeu-se à apresentação e à análise (descritiva e inferencial) dos dados empíricos relativos às variáveis do estudo. Estes dados foram obtidos através da aplicação das escalas: *Satisfação com a Vida*; *Inventário de Estados Afetivos Reduzido*; *Autonomia na Aprendizagem* e do *Questionário de aprendizagem online* (Bem-estar/Mal-estar emocional). Igualmente recorreu-se a entrevistas de grupo (*Focus Group*) com a finalidade de recolher informação que possibilitasse compreender as razões que mais contribuíram para o estado emocional experienciado pelos sujeitos no decorrer das aulas a distância.

No presente capítulo, a discussão dos resultados que a seguir se apresenta foi realizada com base no cruzamento dos dados obtidos e analisados previamente, tendo em vista elucidar o problema e dar resposta às questões de investigação, a saber, o contacto com uma nova metodologia de ensino e aprendizagem – *b-learning* – e sua relação com o bem-estar emocional dos estudantes. Assim sendo, formularam-se três hipóteses centrais de investigação que se sistematizaram da seguinte forma: Estudar a relação entre o modelo de ensino com a observação, ao longo do tempo, de mudanças dos seus estados emocionais, da sua perceção de autonomia na aprendizagem *online* e do seu sentimento de satisfação com a vida.

Na testagem destas hipóteses considerou-se necessário verificar a existência (ou não) de uma relação entre o grau de autonomia na aprendizagem revelado pelos estudantes e o seu estado emocional, podendo esta autonomia contribuir para que os sujeitos experienciassem emoções mais positivas, aliando-se por sua vez a um sentimento de satisfação com a vida. No fundo pretendeu-se averiguar se esta relação tridimensional

(autonomia, emoções, satisfação com a vida) se traduzia num bem-estar subjetivo experienciado pelos estudantes.

A utilização de um ambiente virtual de aprendizagem exige determinadas competências aos estudantes como uma gestão autónoma da aprendizagem e, sobretudo, exige competências emocionais para lidar com essa gestão (Rebollo, 2008). Deste modo, e na linha de Dirkx (2001), Yorks e Kasl (2002) (citados por Zembylas, 2008), é importante entender que as emoções (negativas e/ou positivas) podem predispor ou indispor o sujeito a desejar aprender, interferindo na sua motivação.

A posse de competências tecnológicas também é necessária para a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, contudo neste estudo não foram determinantes no estado emocional dos sujeitos. Como já se teve oportunidade de explicar no capítulo precedente, e em função dos dados obtidos, a maioria dos sujeitos já revelava possuir as competências mínimas necessárias para o uso da plataforma. Para além disso, e para que tal fosse possível, receberam formação no início do ano letivo.

Pelo facto de se considerar que os dados obtidos são complementares, a discussão dos resultados será apresentada de forma integrada, tendo-se orientado essencialmente pelos objetivos específicos do estudo e pelo debate efetuado à luz das teorias incluídas na revisão de literatura.

Para dar resposta às questões e verificar a hipótese central de investigação traçaram-se os seguintes objetivos:

Geral: Conhecer as emoções que os estudantes/adultos revelam relativamente à sua aprendizagem *Online*.

- ❖ Identificar o sentimento de satisfação com a vida e de bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos adultos/estudantes na aprendizagem *online*.



- ❖ Caracterizar os tipos de discursos emocionais dos adultos/estudantes em função do tipo de interação educativa *online*.
- ❖ Saber se existem diferenças entre géneros na expressão das emoções face à aprendizagem *online*.
- ❖ Verificar se o grau de autonomia na aprendizagem dos estudantes tem influência no tipo de emoções que manifestam.
- ❖ Relacionar diferentes estados emocionais experienciados pelos adultos/estudantes com a motivação para a aprendizagem.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, “Identificar o sentimento de satisfação com a vida e de bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos adultos/estudantes na aprendizagem *online*”, observou-se por parte dos sujeitos que houve uma avaliação mais positiva do 1º momento de avaliação (pré-teste) para o 2º e 3º momento (dois pós-testes) face ao grau de satisfação com as suas vidas. De um modo geral, a avaliação global da qualidade das suas vidas efetuada segundo critérios estabelecidos por si (Shin & Johnson, 1978, citados por Neto), evoluiu do início do ano letivo para o final do ano.

No que respeita ao estado emocional manifestado pelos sujeitos verificou-se, através dos resultados obtidos com a escala de Bem-estar e de Mal-estar emocional (Rebollo et al., 2008), tendencialmente a vivência de emoções mais positivas (com um valor médio superior a 1) do que negativas, na aprendizagem *online*, mesmo nas unidades curriculares de que os sujeitos disseram gostar menos. Contudo, foi necessário refletir sobre as razões e os fatores que contribuíram para que os sujeitos experienciassem também emoções negativas, tanto nas unidades curriculares de que gostaram mais como nas de que gostaram menos.

Numa fase inicial, e com base nas respostas dadas nas entrevistas de grupo, as emoções negativas experienciadas pelos sujeitos estiveram associadas ao processo de familiarização com um modelo de ensino totalmente novo (*b-learning*). Tais emoções explicaram-se pelo facto de estarem habituados a um ensino 100% presencial, deparando-se agora com a necessidade de aprender a utilizar uma plataforma LMS (ORACLE) de modo a poderem aceder aos conteúdos e atividades de aprendizagem *online*, e a interagir com os professores igualmente *online*. Ora, face a esta condição, alguns dos sujeitos entrevistados revelaram ter experienciado alguma insegurança e o sentimento do desconhecido no início do ano. O sentimento de insegurança fez-se particularmente sentir, e de uma forma mais acentuada, nos sujeitos que tinham poucas competências tecnológicas ou atitudes menos positivas relativamente às TIC. Contrariamente, a experiência e o domínio das TIC têm um efeito positivo, tanto nas atitudes, como nos sentimentos dos sujeitos face à sua formação *online* (Saadé & Kira, 2009).

No início das aulas a distância, e mais uma vez segundo as respostas obtidas nas entrevistas, os sujeitos experienciaram um misto de sentimentos e emoções, i.e., por um lado insegurança, receio, mas por outro lado curiosidade e motivação. Se a insegurança e o receio que experienciaram se prenderam com o desconhecimento do novo modelo de ensino e a utilização da plataforma, simultaneamente sentiram motivação e curiosidade em conhecer e experimentar esta última. A partir do momento que os sujeitos aprenderam a lidar com o sistema, isto é, quando começaram a dominar a plataforma e a entender como o modelo (*b-learning*) funcionava, principalmente como tinham de se organizar para dar resposta ao solicitado, os sentimentos negativos deixaram de estar presentes de forma tão acentuada.

Para alguns dos entrevistados tal mudança foi resultante de todo um processo de aprendizagem, como afirmou por exemplo o entrevistado E6 (*Eu penso que é uma questão de aprendizagem, isto é, aprender a lidar com o sistema (...).* ¶ 27) e a E2 (*a partir do momento que percebi como funciona o sistema, eu vou ter menos stresse, eu já sei o que vai acontecer, o que está a acontecer.* ¶ 52)

Para que os sujeitos sentissem emoções menos negativas consideraram essencial o acesso atempado aos conteúdos *online* de modo a terem tempo para estudar e dar resposta às tarefas solicitadas. Este aspeto é importante, pois como afirma Conrad (2002) ao possibilitar-se aos estudantes um tempo de antecedência “confortável” (“comfort and familiarity”) para acederem, neste caso aos conteúdos *online* e efetuarem com tempo as tarefas agendadas, está-se a contribuir para reduzir os sentimentos de incerteza, de alguma ansiedade e para sentir uma certa calma e tranquilidade. Um dos entrevistados justificou deste modo: “Enquanto tivermos uma semana para o fazer, tudo bem.” (E1, ¶ 128)

As emoções negativas, como por exemplo a “desorientação” e a “insatisfação”, estiveram ainda relacionadas com o modo como funcionou o modelo de ensino na modalidade de *b-learning*, em particular a calendarização das aulas e a sua articulação com as aulas presenciais. Segundo os entrevistados, as aulas a distância deviam estar calendarizadas para os mesmos dias e semanas, evitando a deslocação obrigatória à escola para assistirem a uma única aula presencial, quando as restantes eram a distância. Ainda, as aulas a distância deviam estar devidamente articuladas com as aulas presenciais, por exemplo uma aula a distância seguida de outra presencial, funcionando de modo complementar e articulado e não como aulas estanques e fechadas em si mesmas. Uma das críticas apontadas por todos os entrevistados ao modo como foram calendarizadas as aulas em algumas das unidades curriculares (UC), consistiu no facto de

chegarem a ter quatro aulas a distância seguidas sem nunca terem tido qualquer apoio tutorial *online* ou feedback das atividades/tarefas solicitadas pelos docentes.

O estudo de Conrad (2002) revelou que o sentimento de *engagement* no curso *online*, por parte dos estudantes, esteve mais dependente do acesso aos materiais de aprendizagem, do que da sua relação com os instrutores ou com os colegas. Contudo, contrariamente às conclusões a que o autor chegou, no presente estudo o sentimento de *engagement* por parte dos sujeitos esteve mais dependente do apoio dos professores às suas atividades *online*, experienciando emoções muito positivas quando ele existia, como por exemplo o “acompanhamento” (*Sim completamente! O acompanhamento que os professores deram a determinadas disciplinas, mesmo aquelas que tinham menos interesse, levaram a que me empenhasse mais.* E1, ¶ 88)

Este empenho, por parte dos sujeitos, resultante do apoio dos professores conduziu a um sentimento de bem-estar geral, isto é, a um bem-estar subjetivo. Quer dizer, o bem-estar que os sujeitos sentiram, resultou da avaliação positiva que fizeram das suas vidas (satisfação), o que propiciou a vivência de emoções positivas. Os sujeitos sentiram-se bem com o “rumo que as suas vidas estavam a tomar” e por isso sentiram-se bem consigo mesmos, sentiram-se confiantes (*Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida*). Este item (4 da SV) correlacionou-se positivamente, ainda que com coeficientes de correlação pouco expressivos<sup>21</sup>, com os itens “Acompanhamento” ( $\rho(37) = .344$ ;  $p < 0.05$ ) e a “Confiança” ( $\rho(37) = .338$ ;  $p < 0.05$ ).

Inversamente, a ausência de apoio por parte dos professores concorreu para que os sujeitos experienciassem emoções negativas, como foi testemunhado por eles nas

---

<sup>21</sup> Estes coeficientes de correlação foram menos expressivos relativamente às atividades *online* das unidades curriculares de que os sujeitos menos apreciaram. A existência de apoio, por parte dos professores, às atividades *online* foi um dos motivos pelo qual os sujeitos apreciaram mais determinadas unidades curriculares em detrimento de outras.

entrevistas de grupo (*Eu senti-me desanimado com, algumas vezes, falta de comunicação, falta de resposta dos professores (...)*, E6, ¶ 17).

Quando o apoio e a comunicação entre os professores e os estudantes se verificava, esta era feita essencialmente face a face (FaF) ou através do *e-mail* pessoal, ou de curso, em detrimento do uso das ferramentas síncronas (*chats*) ou das ferramentas assíncronas (fóruns) disponibilizadas pela plataforma, o que corrobora o que Macdonald (2008) observou no seu estudo. Segundo o autor o recurso ao *e-mail* tornava os professores mais disponíveis para os estudantes, sendo por isso o meio de comunicação privilegiado.

No entanto, no presente estudo, os sujeitos teceram críticas aos professores pelo facto de enviarem por *e-mail* os conteúdos de aprendizagem (O.A.), não facilitando a organização da informação, pelo contrário contribuía para que se sentissem perdidos e desorientados. Tais sentimentos foram revelados nas entrevistas, como por exemplo a E4: “Eu sou uma pessoa mais ou menos desorganizada, mas sei -me organizar. E a minha maneira de me organizar é criar uma pasta para isto, uma pasta para aquilo, só que às tantas já estava um PowerPoint de Antropologia... eh pá! Isto não é daqui, deixa-me lá ir pôr! Isso dificultava! Enquanto na plataforma nós íamos encontrar logo ali!” (¶ 93). Realça-se o facto que, para além da questão da organização da informação, quando os conteúdos são enviados para o *e-mail* de curso/turma, os estudantes correm o risco de perder parte dessa informação, devido a esse *e-mail* ser utilizado por vários estudantes, podendo os menos escrupulosos apagar de forma “inadvertida” alguns ficheiros, como se verificou por mais do que uma vez.

Outro fator que contribuiu para que os sujeitos experienciassem emoções mais negativas, foi a dificuldade que sentiram em conciliar as suas vidas profissionais e pessoais com a vida académica. Esta dificuldade por parte dos estudantes foi igualmente

observada por Conrad, (2002) e por Zembylas (2008) nos estudos que efetuaram a cursos que funcionaram a distância e *online*.

Tal dificuldade foi bem salientada nas entrevistas de grupo e nalgumas mensagens partilhadas pelos sujeitos nos fóruns e nos *e-mails*, onde se queixaram da quantidade de trabalhos exigidos pelos professores, revelando assim as suas preocupações face à gestão do tempo e, conseqüentemente, face ao cumprimento dos prazos de entrega estipulados. Assim, a “Tensão/preocupação” foi uma das emoções/sentimentos que esteve mais presente no decurso das atividades *online*, indo ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Rebollo et al. (2008). Contudo, e tendo em mente as razões que contribuíram para terem este sentimento, é importante salientar que no presente estudo a maioria dos sujeitos eram trabalhadores estudantes, o que poderá ter contribuído para acentuar esta emoção/sentimento negativo perante a necessidade de dar resposta atempada aos diversos compromissos, tanto de âmbito profissional como académico, juntamente com os de âmbito pessoal. Tudo isto poderá ter levado os sujeitos a experienciarem outra emoção/sentimento negativo, igualmente presente, o “Stresse/cansaço” resultante dessa conjugação de esforços.

Conrad (2002) também observou no seu estudo que, para alguns dos estudantes, a oportunidade de acederem ao curso antes do início oficial prendia-se igualmente com a possibilidade de conciliarem a sua vida pessoal (familiar e profissional), já de si atarefada, com a académica, podendo calendarizar e organizar com tempo as tarefas que teriam de realizar durante o curso “getting prepared and integrating learning into life” (Ibidem, p. 211).

Os sentimentos e as emoções positivas mais experienciadas face à aprendizagem *online* foram o “Otimismo”, a “Satisfação”, o “Entusiasmo”, a “Competência”, a “Tranquilidade” e a “Confiança”, confirmando mais uma vez os resultados obtidos no

estudo efetuado por Rebollo et al. (2008). Tais sentimentos e emoções fizeram-se sentir de modo mais acentuado quando os sujeitos começaram a dominar a plataforma e a perceber o funcionamento do modelo de ensino em *b-learning*. Fizeram-se sentir igualmente quando recebiam um apoio regular por parte dos professores às suas atividades *online*, apoio esse considerado essencial pelos sujeitos (como já se teve oportunidade de referir anteriormente neste trabalho), de modo a que se sentissem motivados e tranquilos durante a sua aprendizagem *online*. Ainda se fizeram sentir face ao tipo de atividades *online*, em particular as atividades colaborativas (ex.: fóruns de debate). Analogamente, este tipo de emoções e sentimentos positivos estiveram associados ao grau de autonomia na aprendizagem revelado pelos sujeitos, como se terá oportunidade de discutir mais adiante.

O “Orgulho” foi outro sentimento experienciado pelos sujeitos, particularmente face às unidades curriculares de que gostaram menos, o que não se verificou relativamente às unidades curriculares de que gostaram mais. Este sentimento parece ter resultado do facto de terem conseguido alcançar determinado objetivo de aprendizagem que consideravam ser difícil de alcançar no âmbito destas unidades curriculares<sup>22</sup> ou ainda, como referiram nas entrevistas, por terem conseguido terminar com sucesso o 1º ano letivo, sendo motivo de orgulho para as suas famílias. Por exemplo, a E5 revelou que o que a sua família sentia, em particular a sua mãe, era “orgulho, a felicidade que ela sente por eu estar conseguindo, o que os outros também conseguiram!” (§ 108). O “Orgulho” associou-se à “Competência” ( $r(37) = .607$ ;  $p < 0.01$ ), à “Alegria” ( $r(37) = .779$ ;  $p < 0.01$ ) e à “Euforia”. Esta última, por sua vez, associou-se ao “Poder” ( $r(37)$

---

<sup>22</sup> É importante ter em mente que a maior parte destes estudantes ingressa nesta escola pela via dos “maiores de 23 anos”, não tendo completado, ou nem sequer frequentado, o secundário, revelando algumas insuficiências e impreparação em termos científicos.

=.628;  $p < 0.01$ ). Tais associações entre estas emoções positivas poderão explicar-se pelos sucessos alcançados, por parte dos sujeitos, em termos académicos, sentindo-se bem consigo mesmos.

Do ponto de vista de significância estatística, os resultados obtidos com a realização de testes inferenciais da ANOVA, não paramétricos e paramétricos, possibilitaram confirmar a hipótese central de investigação, isto é, a relação ao longo do ano letivo entre o modelo de ensino da escola, o bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos sujeitos e a sua satisfação com a vida. Assim, e no que respeita a esta última variável, o teste não paramétrico ANOVA de Friedman, revelou diferenças significativas ( $p < 0.05$ ) entre os três momentos de avaliação (pré-teste e dois pós-teste). Quer dizer, as diferenças das médias obtidas ( $p = 0.000$ ) permitiram concluir que os sujeitos ao longo do tempo percecionaram um sentimento de maior satisfação com as suas vidas, rejeitando-se deste modo a hipótese nula. Por sua vez, observou-se uma associação desta variável com o domínio das emoções de serenidade do *Inventário de Estados Afetivos – Reduzido (IEA – R)*. As correlações de *Pearson*, efetuadas entre os itens das duas escalas, revelaram valores de correlação expressivos e estatisticamente significativos (Fortin, 2009). Como tal, o item 1 (*Em muitos aspetos a minha vida aproxima-se dos meus ideais*); o item 3 (*Estou satisfeito com a minha vida*) e o item 4 (*Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida*) correlacionaram-se positivamente com o item “Tranquilo” com valores respetivos de  $r(36) = .543$ ;  $p < 0.01$ ;  $r(36) = .629$ ;  $p < 0.01$ ;  $r(36) = .513$ ,  $p < 0.01$ .

O item 1 da SV também se correlacionou com os itens “Serenos” ( $r(36) = .496$ ;  $p < 0.01$ ) e “Calmo” ( $r(36) = .464$ ,  $p < 0.01$ ). No final do ano, os sujeitos sentiram-se mais calmos e serenos pelo facto de, em muitos aspetos, a sua vida ter-se aproximado mais dos seus ideais.



Em relação aos quatro domínios do IEA – R: “emoções negativas”; “ativação positiva”; “autoeficácia” e de “serenidade”, através do teste não paramétrico, ANOVA de Friedman, não se verificaram diferenças significativas ao longo do tempo nos três momentos de avaliação, pelo que não se rejeitou a  $H_0$ . Apenas o item “Ardente”, do domínio “Emoções de Ativação Positiva”, sofreu uma ligeira alteração, ou seja, os sujeitos do 1º momento para o 3º momento sentiram-se ligeiramente mais “ardentes” ( $p=0.060$ ), o que não parece ter qualquer significado no contexto em que se desenvolveu o estudo. Quanto aos restantes domínios, os sujeitos continuaram a experienciar emoções negativas quando o apoio dos professores não se fazia sentir e, inversamente experienciaram emoções de serenidade e de tranquilidade interior quando de facto esse apoio existia, ou ainda quando conseguiam conciliar os seus compromissos profissionais com os académicos. Igualmente, as emoções de ativação positiva estiveram associadas ao impulso para a ação (por exemplo: “Ousado”), as “Emoções de Autoeficácia” com a sensação de competência, de determinação na realização de tarefas, por exemplo “Determinado” (Moreira & Gamboa, 2010).

Relativamente ao teste paramétrico, ANOVA - *Teste of Homogeneity of Variances*, realizado com o domínio das emoções pró-sociais, os resultados apresentados revelaram não existir diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos ao nível do índice “Pró-sociais” ( $F(2;107)=.087$ ;  $p=.916$ ). Tais resultados poderão explicar-se pelo facto de os sujeitos terem experienciado, ao longo do ano letivo, sentimentos positivos direccionados aos outros (por exemplo: “Amável”). De um modo geral, os sujeitos revelaram ter um bom relacionamento com os seus colegas e professores.

A associação da satisfação com a vida com o bem-estar emocional dos sujeitos foi igualmente observada, tanto em relação às atividades *online* das unidades curriculares

de que os sujeitos mais apreciaram, como em relação às atividades *online* das unidades curriculares de que menos apreciaram, apesar de alguns valores de correlação destas últimas, comparativamente com os anteriores, terem sido menos expressivos, por exemplo o “acompanhamento”. Tais resultados corroboraram as respostas obtidas nas entrevistas, ou seja, os sujeitos experienciaram um maior bem-estar emocional quando receberam o apoio dos professores. Este apoio poderá ter sido um dos motivos principais pelos quais os sujeitos apreciaram mais determinadas unidades curriculares em detrimento de outras. Os valores de  $p$ , que derivaram do teste não paramétrico – ANOVA de Friedman – efetuado relativamente às emoções positivas experienciadas nas atividades *online* das UC que os sujeitos menos apreciaram, revelaram que estes sentiram-se pouco acompanhados (apenas “Ocasionalmente”) pelos professores durante o 1º semestre. Pelo facto, esta ausência de um acompanhamento regular ( $p=0.058$ ) concorreu para alguma desorientação ( $p=0.074$ ) da sua parte, o que de certo modo contribuiu para que os sujeitos se tenham sentido, do 1º para o 2º momento, menos satisfeitos ( $p=0.011$ ) e menos entusiasmados ( $p=0.027$ ), em particular nestas unidades curriculares.

Ainda, os resultados obtidos com o teste não paramétrico, ANOVA de Friedman, respeitantes às emoções positivas experienciadas, face às “UC de que gosta mais”, revelaram que não se verificaram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação ( $p > 0.05$ ). A explicação para estes resultados poderá ter tido a ver com o apoio recebido, por parte dos professores, ou com o tipo de atividades realizadas *online*, o que contribuiu para a vivência de emoções mais positivas. Por exemplo, associadas à emoção “Tranquilidade” surgiram emoções positivas, com valores de correlação elevados e estatisticamente significativos, como o “Entusiasmo” ( $r(37) = .704$ ;  $p < 0.01$ ), o “Otimismo” ( $r(37) = .701$ ;  $p < 0.01$ ), a “Segurança” ( $r(37) = .871$ ;  $p < 0.01$ ) e a

“Confiança” ( $r(37) = .759$ ;  $p < 0.01$ ). Por seu turno, a confiança correlacionou-se com o “Estímulo” ( $r(37) = .659$ ;  $p < 0.01$ ). O facto de os sujeitos se sentirem entusiasmados, seguros e confiantes em relação à sua formação contribuiu para que se sentissem também estimulados, como referiram nas entrevistas: “Sinto-me bem, sinto-me bem” (E1, ¶ 117); “A nível pessoal foi ótimo!” (E3, ¶ 118); “ (...) sinto-me motivado e a partir de agora só posso ficar mais motivado”. (E6, ¶ 98).

Ainda, mas no que respeita às emoções negativas, e face à UC de que mais apreciaram, observou-se com o teste não paramétrico – ANOVA de Friedman – que os sujeitos se encontraram menos desorientados entre o 1º e o 2º momento ( $p = 0.016$ ) e ligeiramente menos Tensos/preocupados ( $p = 0.094$ ). Esta alteração no seu estado emocional terá resultado mais uma vez, e por um lado, do apoio recebido por parte dos professores e, por outro lado, pelo facto de terem aprendido a lidar com o modelo de ensino e a gerir de modo mais autónomo a sua aprendizagem. Talvez ainda por terem conseguido conciliar a sua vida profissional e pessoal com a académica.

Enquanto, os sujeitos não conseguiram alcançar os objetivos acima enunciados, experienciaram emoções negativas como a “Tensão/preocupação” que por sua vez associou-se à emoção de “Stresse/cansaço” ( $r(37) = .795$ ;  $p < 0.01$ ). Esta correlacionou-se muito positivamente com a “Desorientação” ( $r(37) = .727$ ;  $p < 0.01$ ) e a “Insegurança” ( $r(37) = .661$ ;  $p < 0.01$ ). A emoção “Desespero” ( $r(37) = .748$ ;  $p < 0.01$ ) apareceu também associada à “Tensão/preocupação”.

Os dados alcançados com o tratamento inferencial e correlacional possibilitaram estabelecer relações entre as variáveis: satisfação com a vida, estados afetivos e emoções positivas/negativas, tendo-se testado as hipóteses subsidiárias H1, H2 e H3. Quer dizer, a utilização da escala de Satisfação com a Vida (SV) possibilitou verificar

uma mudança nos estados emocionais dos sujeitos ao longo do tempo. Igualmente observou-se uma relação entre os resultados obtidos com a SV e os obtidos com subescalas de Emoções de Serenidade e de Emoções Negativas (IEA – R). Ainda, a existência de uma relação entre os resultados obtidos com a escala da Satisfação com a Vida e os obtidos com as escalas de Bem-estar emocional e de Mal-estar emocional. A utilização destas duas escalas para medir os estados emocionais dos sujeitos, possibilitou também testar a H7 e a H8, ou seja, existiu uma mudança nos estados emocionais dos sujeitos ao longo do tempo que por sua vez associaram-se aos resultados obtidos com a escala de SV.

No presente trabalho definiu-se outro objetivo de investigação que consistiu em “Caracterizar os tipos de discursos emocionais dos adultos/estudantes em função do tipo de interação educativa *online*”.

Para que fosse possível tal caracterização, e como já foi explicado no capítulo anterior, foram criados na plataforma espaços (fóruns) de partilha de dúvidas, de debate temático e um café virtual na unidade curricular piloto deste estudo. Igualmente foi solicitado aos outros docentes a criação de fóruns nas suas unidades curriculares, desde que fossem comuns aos dois cursos em estudo. Também, o correio eletrónico serviu como meio de recolha e de registo dos discursos virtuais dos estudantes.

Deste modo, na análise de conteúdo efetuada às mensagens registadas em fóruns e às mensagens enviadas por correio eletrónico durante o 1º ano letivo, verificou-se que os sujeitos expressaram tanto emoções positivas como negativas. Estas foram manifestadas face aos diferentes níveis de uso e de interação educativa *online*: “Uso da plataforma”, “Atividades/tarefas *online*” e “Avaliação”.

A análise de conteúdo das interações escritas entre os estudantes, e entre estes e os professores, num ambiente de aprendizagem virtual possibilitou estudar a forma como manifestaram as suas emoções durante o processo de aprendizagem (Nummenmaa, 2007). Nesta análise visou-se ainda analisar o tipo de códigos e regras de escrita utilizados, por parte dos sujeitos, para complementar e reforçar a expressão das suas emoções num ambiente virtual (Etchevers, 2006).

Relativamente ao uso da plataforma, a análise de conteúdo efetuada às mensagens recolhidas no fórum de dúvidas levou à conclusão que os sujeitos pareceram revelar, no início do ano letivo, alguma ansiedade, preocupação e desorientação pelo facto de ainda não dominarem a plataforma, e de não estarem familiarizados com a mesma, receando não ter acesso à informação disponibilizada pelos professores, ou de não conseguirem anexar os trabalhos, impedindo-os por isso de dar cumprimento às suas solicitações.

Assim, destacam-se neste tipo de mensagens o uso da repetição de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas, de acrónimos e os *emoticons* para expressar emoções de preocupação, de alguma ansiedade e de agradecimento ao esclarecimento prestado por parte dos professores e/ou colegas: “Fórum de dúvidas ???”, “MENSAGENS ???”, “... para eu entrar em contacto com ele sff??”, “OBRIGADA!!” ☺

Quanto às atividades/tarefas desenvolvidas nas aulas a distância, os sujeitos revelaram emoções positivas, como a satisfação, o entusiasmo e o interesse, em relação aos fóruns de debate temático. Este tipo de atividade colaborativa foi, de um modo geral, uma atividade bem acolhida pelos sujeitos, como se teve oportunidade de referir aquando da análise de conteúdo efetuada às entrevistas de grupo e às mensagens partilhadas nos fóruns e por *e-mail*.

As emoções positivas estiveram associadas aos fóruns pelo facto de promoverem a partilha de ideias e o debate entre os estudantes, contribuindo deste modo para despertar o seu interesse e motivação. Tal constatação vai ao encontro do que defendem Brookfield (1990) e Wlodkowski (1999), citados por Conrad (2002), isto é, que o *engagement* na aprendizagem de adultos é um processo social e de construção colaborativa. Contudo, não se verificou um uso assíduo de espaços informais (ex.. Café virtual) criados para efeitos de socialização/interação, ou para o apoio a colegas, talvez por falta de tempo, por desinteresse ou por recearem expor-se publicamente.

Relativamente à avaliação do desempenho dos sujeitos, face às atividades *online*, e às respetivas classificações atribuídas pelos professores, alguns discursos virtuais parecem indicar que os sujeitos experienciaram sentimentos e emoções negativas como a tristeza, o desânimo, a frustração, a desilusão e também o reconhecimento de alguma responsabilidade/culpa pela resultado obtido. Verificou-se que este tipo de emoções/sentimentos eram usualmente partilhados nas mensagens enviadas por *e-mail* (pessoal) e não nos fóruns, dado estes serem de consulta pública, correndo o risco de exporem as suas “fraquezas” aos colegas.

Por fim, verificou-se, embora em menor escala, o uso de uma linguagem figurada e metafórica (Kövecses, 2000; Manca & Delfino, 2007) por parte de alguns dos sujeitos, tanto para expressar emoções positivas (estímulo, entusiasmo) perante os colegas (*O barco da Animação já "deu a sacudida" vamos remar em conjunto e num só sentido! R.S.*), como para expressar desespero e preocupação perante as contrariedades sentidas. Estas contrariedades disseram respeito à tentativa de conciliar e dar resposta às solicitações profissionais e às académicas (... *quero morrer e não tenho vagar! R.*)”.

O terceiro objetivo específico que foi definido no sentido de dar resposta às questões de investigação, do presente trabalho, consistiu no seguinte: “Saber se existem diferenças entre géneros na expressão das emoções face à aprendizagem *online*.”

Derks et al. (2008) concluíram no seu estudo que as mulheres falam mais das suas emoções, tanto *online* como na comunicação FaF, do que os homens e para além disso comunicam mais emoções positivas do que negativas. Ora, em relação às mulheres falarem mais das suas emoções do que os homens, no presente estudo esta teoria confirmou-se também. Ou seja, as mulheres falaram mais acerca do seu estado emocional, o que sentiram, o que estavam a sentir e como lidaram com as suas emoções e sentimentos durante a sua aprendizagem *online*. Falaram de uma forma mais aberta e desinibida como se verificou nalguns discursos virtuais e nas entrevistas de grupo, partilhando com os outros os seus sentimentos. Já os homens foram mais contidos e imprimiram uma carga menos emocional ao seu discurso.

No que diz respeito a serem usualmente as mulheres, comparativamente com os homens, a revelar emoções mais positivas do que negativas, no presente estudo verificou-se que ambos os géneros expressaram, quer FaF quer *online*, emoções positivas e negativas. Contudo, na comunicação *online* os discursos virtuais revelaram que foram de facto as mulheres, mais do que os homens que participaram neste estudo, a falar das emoções positivas que estavam a experienciar ou que tinham experienciado, como por exemplo a satisfação e o interesse relativamente a atividades *online* que tinham apreciado. Tais atividades foram os fóruns de debate. Algumas destas mulheres fizeram questão de assinalar por escrito estas emoções, e por mais do que uma vez. Face a estas atividades, os homens revelaram igualmente sentimentos positivos, mas fizeram-no presencialmente, nas entrevistas de grupo.

Tanto os homens como as mulheres revelaram emoções/sentimentos negativos, como a apreensão, a preocupação, o desânimo, o desespero, a frustração, entre outros, principalmente por terem recebido pouco apoio (feedback) por parte dos professores às atividades *online* e também devido à quantidade de trabalhos que tiveram de realizar nas diversas unidades curriculares, tendo de garantir ao mesmo tempo os seus compromissos profissionais e familiares. No entanto, em relação a estes últimos, constatou-se que há uma maior partilha entre os homens e as mulheres das responsabilidades com os filhos e das tarefas domésticas. A mudança que se está a operar em termos de estatuto e de papel na sociedade (responsabilidades e funções sociais e familiares), em termos de relações de poder e de valores culturais, de algum modo repercute-se no estado emocional de ambos os géneros. Tal facto deve-se a estes partilharem essas responsabilidades familiares e conjugais. Curiosamente, um dos entrevistados masculinos, quando questionado sobre o que representava para a sua família a conclusão com sucesso do 1º ano do curso, e concretamente que sentimento estava a experienciar naquele momento, este respondeu que o que sentia era culpa. Culpa por não ter dado a mesma assistência à família como sempre tinha dado antes de ter ingressado no curso. Contrariamente, o estudo de Zembylas (2008) revelou que foram as mulheres que manifestaram sentimentos de arrependimento e de culpa pelo facto de não poderem dar a mesma assistência em casa, a partir do momento que decidiram frequentar o curso de mestrado. Pelo facto, sentiam o peso dos valores culturais e sociais, bem como as relações de poder face ao seu papel na maternidade e face às “imposições” domésticas.

Relativamente ao sentimento de poder, no presente estudo este sentimento foi igualmente experienciado por alguns dos sujeitos do género feminino, mas não propriamente face às imposições domésticas, mas sim face às suas carreiras profissionais. E esse sentimento de poder traduziu-se por um aumento do poder pessoal –



*empowerment* – (Rebollo et al., 2008), resultando do facto de terem conseguido alcançar com sucesso uma das etapas a que se tinham proposto, implicando o reconhecimento das suas capacidades por parte dos seus pares profissionais.

No presente estudo também se verificou que os homens recorreram mais à linguagem figurada para expressarem as suas emoções e sentimentos, enquanto as mulheres optaram pelo uso de códigos de escrita como as maiúsculas, a repetição de sinais de pontuação e de *emoticons*.

Em suma, uma das diferenças que se observou nos géneros face à expressão das emoções, quer positivas quer negativas, residiu mais na forma como as expressaram e não tanto no conteúdo. Outra diferença assentou no facto de o género feminino, comparativamente com o masculino, ter revelado nos discursos virtuais mais emoções/sentimentos positivos. Já os homens revelaram FaF as suas emoções e sentimentos positivos, o que não se verificou com os negativos, tendo sido expressos quer *online* quer presencialmente

O quarto objetivo deste estudo foi definido com a finalidade de “verificar se o grau de autonomia na aprendizagem dos estudantes tem influência no tipo de emoções que manifestam”.

A escala de Auto aprendizagem (Santos e Faria, 2007) utilizada para avaliar o grau de autonomia revelado pelos sujeitos, assim como as correlações efetuadas entre os resultados obtidos nesta escala, os obtidos através do IEA – R (Moreira e Canaipa, 2007), em particular os domínios das emoções negativas, de serenidade e de autoeficácia, bem como com os das duas escalas de Bem-estar emocional e de Mal-estar emocional (Rebollo, 2008), possibilitaram chegar às seguintes conclusões:

De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas de grupo, as tarefas que foram solicitadas nas aulas a distância, para além de exigirem um certo grau de autonomia da parte dos estudantes, também contribuíram para promover essa autonomia.

Ao longo do ano letivo, os sujeitos revelaram que aprenderam a gerir, cada vez melhor, as suas aprendizagens. Igualmente declararam que conseguiram orientar a sua aprendizagem para a experiência e para os problemas concretos da vida. Os adultos assimilam melhor os conhecimentos, as competências, os valores e as atitudes quando estão relacionadas com o seu papel social (tarefa), podendo ser aplicadas a situações reais (Knowles & Associates, 1984).

Segundo Santos e Faria (2007), os sujeitos revelam possuir iniciativa ao terem em consideração as suas experiências de vida quando escolhem novas aprendizagens (*Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens*), o que se veio a verificar, em parte, no presente estudo através dos resultados obtidos neste item com um valor médio de 4.80 pontos nos três momentos de avaliação.

A iniciativa na aprendizagem (*Sou responsável pelas minhas aprendizagens ; Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens* ) relacionou-se com a sensação de competência, com a determinação na realização de tarefas e com a valorização pessoal (Moreira e Canaipa, 2007). Os sujeitos que revelaram mais iniciativa e autonomia na aprendizagem foram também aqueles que experienciaram mais o sentimento de competência e de determinação. As correlações efetuadas entre os resultados alcançados com a escala de auto aprendizagem e os alcançados com o domínio de emoções de autoeficácia (IEA – R) evidenciaram esta relação. Igualmente, as respostas por parte de alguns dos entrevistados corroboraram esta ligação.

Deste modo, e relativamente à gestão autónoma da aprendizagem, os resultados conseguidos através das correlações efetuadas, e das respostas obtidas nas entrevistas,

revelaram que os sujeitos que mais aprenderam a gerir autonomamente as suas aprendizagens *online* foram aqueles que menos deprimidos se sentiram. Inversamente, os sujeitos que se sentiram mais deprimidos foram aqueles que tiveram mais dificuldade na gestão autónoma da sua aprendizagem. Quer dizer, à medida que as aulas foram decorrendo, os estudantes aprenderam a usar a plataforma, a lidar com o modelo pedagógico de *b-learning*, mas essencialmente aprenderam a lidar e a gerir as suas emoções e sentimentos, principalmente os negativos, conseguindo dar resposta às solicitações e exigências que foram surgindo. Ao aprenderem a gerir, isto é, a utilizar estratégias para lidar, em particular com as emoções negativas, os sujeitos desenvolveram competências de autocontrolo para fazer face à sua frustração, ainda de persistência e de automotivação (Goleman, 2002), o que terá contribuído para que de algum modo não desanimassem e pretendessem desistir do curso, como salientou uma das entrevistadas: “estou outra vez determinada a prosseguir com o meu objetivo que é terminar a minha licenciatura! E pronto, foram grandes picos de frustração e desânimo, mas superei essa situação!” (E3, ¶ 105).

Estas competências emocionais nos estudantes são extremamente importantes em cursos que funcionam a distância, pois a ausência delas poderá levar à desistência do curso (Rebollo et al., 2008). No entanto, é importante ter em mente que o modelo de ensino da escola em estudo funciona na modalidade de *b-learning*, ou seja, tem uma componente a distância (*online*) e uma componente presencial. Isto poderá ter contribuído para que os estudantes, que assim o entenderam e nas situações em que sentiram mais embaraço de partilhar *online* o seu mal-estar emocional, puderam desabafar e partilhar face a face com alguém (colegas, professores) as dificuldades que sentiram e os seus sentimentos/emoções negativas. Esta possibilidade poderá ter sido

essencial para ajudar alguns dos estudantes/sujeitos a lidar melhor com as suas emoções negativas.

Os sujeitos começaram a ter a noção de que se tornaram mais autónomos nas suas aprendizagens e com vontade de aprender por si mesmos, tendo assim adquirido ou desenvolvido uma das competências pretendidas em qualquer formação de carácter universitário e, em particular, nos cursos que funcionam na modalidade de *b-learning* e *e-learning*.

O teste não paramétrico – ANOVA de Friedman – efetuado a um dos itens (*A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar*), do domínio “Autonomia na Aprendizagem”, que mais alterações significativas revelou, em termos de valores médios nos três momentos de avaliação, possibilitou concluir que este item sofreu uma ligeira alteração. Quer dizer, os sujeitos no 1º momento apenas concordaram parcialmente com esta afirmação, mas no 2º e no 3º momento mudaram as suas opiniões para “Concordo” ( $p = 0.038$ ). Deste modo rejeitou-se a  $H_0$ , o que significou que os resultados obtidos através da aplicação da escala de autoaprendizagem sofreram alterações ao longo da formação *online* dos sujeitos, isto é, os sujeitos foram sentindo ao longo do estudo que a sua capacidade para aprenderem por si mesmos estava a aumentar. Tal constatação possibilitou a confirmação da  $H_4$ , isto é, “Existe uma mudança na perceção de autoaprendizagem dos sujeitos ao longo do tempo quando medidos por meio da Escala de Autoaprendizagem”

Contudo, e Segundo Candy (1991), apesar dos educandos adultos revelarem uma predisposição para gerir autonomamente a sua aprendizagem, dominando competências em termos de gestão de tempo, localização de recursos, formulação de objetivos, entre outros, podem não ter conhecimento suficiente de um domínio que lhes permita distinguir conhecimento válido daquele que não o é. Os educandos podem ser muito

autónomos em relação a um campo de estudos, com o qual estão familiarizados, mas não serem capazes de se autodirigir quando a temática é nova, isto pelo menos no início, necessitando do apoio do professor/formador (Oliveira, 1997). Para uma das entrevistadas (E4), a necessidade do apoio do professor só se fez sentir no início do ano (*O professor é importante para lançar os primeiros dados, mas depois não!*)” ¶ 36)

Apesar de tudo, para a maioria dos sujeitos entrevistados, este apoio dos professores ao longo do ano, e concretamente face às atividades *online*, foi necessário, particularmente no que disse respeito ao feedback ao trabalho que realizaram. Este feedback era importante para os sujeitos de modo a poderem ter consciência dos seus erros e da progressão na aprendizagem.

Em relação ao item – *Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso aprender* – apesar de ter obtido o menor valor médio, comparativamente com os restantes itens da escala de autoaprendizagem, constatou-se contudo uma evolução em termos de média ao longo dos três momentos, o que poderá ter significado que os sujeitos foram ficando mais confiantes, adquirindo uma maior certeza sobre o que queriam e era importante para eles aprender. Esta certeza é importante para os adultos aprendentes, indo ao encontro do que defendem as teorias andragógicas (Knowles & Associates, 1984), ou seja, os adultos necessitam de saber porque é que têm de aprender algo, antes de iniciarem qualquer tipo de formação.

A dimensão “Aprendizagem ativa” da escala de Autoaprendizagem revelou valores médios altos nos 3 momentos de aplicação da escala, em particular dos itens: 1 (*Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente*); 2 (*Procuro aprender em todas as situações*); 5 (*Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia*); 6 (*Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles*); 9 (*Sou capaz de aprender com*

*pontos de vista diferentes dos meus* ); 13 (*Sei que sou capaz de aprender com os meus erros* ) e 21 (*Procuro aplicar na prática o que aprendo*). Os restantes itens registaram, especificamente, uma evolução do 1º momento (pré-teste) para o 3º momento (pós-teste 2).

Em termos de significância estatística, o teste paramétrico – ANOVA- *Teste of Homogeneity of Variances* – realizado com o domínio da aprendizagem ativa, possibilitou confirmar que os resultados obtidos não revelaram existir diferenças estatisticamente significativas entre os 3 momentos de avaliação ao nível do índice “Aprendizagem ativa” ( $F(2;107) = .441$ ;  $p = 0.644$ ), o que levou à retenção da  $H_0$ . Isto é, a de que “os resultados obtidos através dos vários instrumentos utilizados, neste caso da escala de autoaprendizagem, não se associam significativamente do ponto de vista estatístico, nem se diferenciam ao longo do tempo”. Contudo, tais resultados poderão explicar-se, de um modo geral, pelo facto de os estudantes/adultos e, neste caso trabalhadores e alguns já com família constituída, estarem habituados a responsabilizarem-se por aquilo que fazem, sofrendo consequências quando não se responsabilizam pelos seus atos. Esta aceitação da responsabilidade pessoal, neste caso concreto pela sua aprendizagem, poderá ser uma explicação para que não se tenham observado diferenças significativas ao longo do ano letivo.

Assim, os resultados obtidos nos itens referentes à dimensão em causa indicaram que os sujeitos desenvolveram a capacidade para aprender com os outros, e em várias circunstâncias, responsabilizando-se pelo processo de aprendizagem em curso. Pelo facto de terem desenvolvido esta competência, os sujeitos desenvolveram uma maior autoestima, sentindo-se mais seguros e capazes, estando determinados a prosseguir com a sua formação *online*.

No final do ano (pós-teste2), apenas o item 13 (*Sei que sou capaz de aprender com os meus erros*) se correlacionou positivamente com o item “Calmo” ( $r(37) = .401$ ;  $p < 0.05$ ). A associação destas duas variáveis deixou perceber que os sujeitos que experienciaram um sentimento de calma interior foram aqueles que tomaram consciência das suas capacidades e limitações, sentindo, por vezes, a necessidade de errar para aprender, conseguindo deste modo tirar proveito desses erros para evoluir na sua aprendizagem. Os resultados das correlações efetuadas, e corroboradas pelas respostas obtidas nas entrevistas, permitiram confirmar também as hipóteses subsidiárias 5 e 6. Quer dizer, foi possível observar uma relação entre os resultados obtidos com a escala de Autoaprendizagem e os obtidos com a escala da Satisfação com a Vida. Por sua vez, os resultados obtidos com a escala de Autoaprendizagem relacionaram-se com os obtidos com as subescalas de Emoções de Serenidade, de Emoções Negativas e de Autoeficácia (IEA – R).

Relativamente ao último objetivo do estudo, “Relacionar diferentes estados emocionais experienciados pelos adultos/estudantes com a motivação para a aprendizagem”, as respostas obtidas nas entrevistas de grupo permitiram concluir que houve de facto uma relação e um reflexo, daqueles estados emocionais, na motivação dos estudantes para a aprendizagem.

Nas três entrevistas de grupo realizadas ao longo do ano letivo ficou patente a estreita relação entre o estado emocional dos entrevistados, o desempenho e a motivação para a aprendizagem. Significou isto que, de um modo geral, quando os sujeitos experienciavam sentimentos positivos como os de competência e confiança (*Sou capaz de alcançar resultados*), ou de apoio (*Acompanhamento*), estes refletiam-se

positivamente na sua aprendizagem e desempenho, contribuindo para que os sujeitos se sentissem mais motivados e entusiasmados.

Por seu turno, também o mal-estar emocional experienciado por alguns sujeitos repercutiu-se no seu desempenho e na sua motivação. Em particular, as emoções/sentimentos negativos como a tensão/preocupação e o stresse/cansaço, resultantes da quantidade de trabalhos que tiveram de realizar, refletiram-se de forma mais acentuada e negativamente no seu desempenho. Estes sentimentos contribuíram para que os sujeitos se sentissem por vezes desmotivados, com pouca vontade e desorientados perante o esforço e a dificuldade em dar resposta ao solicitado, e na tentativa de conciliar a vida profissional com a académica. Segundo Grace (1996, citada por Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), é necessário ter em consideração que o homem é um ser socialmente situado, sofrendo influências do contexto sociocultural e histórico a que pertence. Deste modo, de acordo com a autora (*ibidem*), um aspeto importante relacionado com a motivação para a aprendizagem tem a ver com o facto de os adultos, ao contrário das crianças e dos jovens, serem pressionados pelo fator tempo, a família e um emprego, muitas vezes a tempo inteiro, os quais por vezes impedem a sua presença assídua nas formações/aulas ou forcem-nos a desistir das mesmas. Apesar de os cursos da escola em estudo, onde os sujeitos do presente estudo estavam inscritos, funcionarem em regime pós-laboral, não se pode omitir o facto de aqueles serem na sua maioria trabalhadores e com compromissos sociais e familiares, sendo muito difícil para eles conjugar estes últimos com os académicos. Ora, inevitavelmente esta situação teve repercussões no bem-estar emocional dos sujeitos. As emoções emergem da interação social e dos contextos culturais (Vygotsky, 2004). Neste caso, os sujeitos tiveram consciência das razões sociais e culturais que estiveram na origem das emoções negativas experienciadas.



Contudo, o facto de os sujeitos terem aprendido a lidar e a gerir as suas emoções negativas, como por exemplo o stresse, poderá ter sido decisivo para que se sentissem bem consigo mesmos e que aquelas emoções tivessem um menor impacto negativo na sua aprendizagem. Curiosamente, uma das entrevistadas referiu que a motivação que sentiu conjuntamente com o stresse, e o caso de ter aprendido a lidar com esta emoção negativa, contribuiu para que “tudo decorresse da melhor forma”. Esta entrevistada revelou possuir uma das competências necessárias para a frequência de um curso de licenciatura a distância, isto é, a competência de autorregulação emocional (Goleman, 2002; Rebollo et al., 2008).

O apoio dos professores *online*, quando se verificava, também poderá ter contribuído para ajudar os sujeitos a fazerem face às suas emoções negativas.

Em síntese, a discussão efetuada com base no cruzamento dos dados empíricos recolhidos, em três momentos de avaliação distintos, bem como a análise da variância efetuada, permitiu confirmar as hipóteses centrais do estudo e as hipóteses subsidiárias, isto é, verificou-se uma relação ao longo do ano letivo entre o modelo de ensino da escola, o bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos sujeitos e a satisfação com a vida. Tanto as emoções positivas como as negativas estiveram associadas, e mudaram, face ao tipo de atividade/interação *online* e face ao apoio, ou falta dele, por parte dos professores, tendo este estado emocional sido revelado nos discursos virtuais registados nos fóruns e por *e-mail*. Nestes discursos observou-se diferenças, em ambos os géneros, quanto à forma como se expressaram, isto é, o tipo de códigos de escrita utilizados para expressarem as suas emoções. As mulheres falaram mais das suas emoções, expressando-se de um modo mais aberto e desinibido, comparativamente com os homens que falaram de forma mais contida e com uma carga menos emocional.

Igualmente concluiu-se que o grau de autonomia na aprendizagem, quando revelado pelos sujeitos, contribuiu para que experienciassem emoções mais positivas do que negativas. O estado emocional dos sujeitos refletiu-se na sua motivação para a aprendizagem e no seu desempenho. Quanto mais experienciaram emoções positivas, mais motivados se sentiram, o que se veio a refletir positivamente no seu desempenho académico. O mal-estar emocional evidenciado por grande parte dos sujeitos explicou-se pela sua dificuldade em conciliar os seus compromissos familiares e profissionais com os académicos. Contudo, os sujeitos aprenderam com o tempo a lidar e a gerir as emoções negativas, conseguindo atenuar e até superar alguns dos obstáculos e dificuldades que sentiram de início.

Em suma, a verificação de mudanças ao longo do tempo nas variáveis estudadas, bem como as associações entre si, possibilitaram confirmar a hipótese central do estudo. Ainda, a relação entre os constructos do estudo – autonomia, emoções e satisfação com a vida – através dos seus indicadores observáveis foi verificada, convergindo em última instância num bem-estar subjetivo experienciado pelos estudantes/sujeitos. De um modo geral, estes adquiriram e/ou desenvolveram a perceção de autoaprendizagem, não dispensando contudo o apoio do professor, o que contribuiu para que experienciassem emoções mais positivas e, ainda, que fizessem uma apreciação mais positiva das suas vidas.

## Reflexões Finais

Nesta fase final de redação do estudo vamos tecer reflexões decorrentes dos resultados do trabalho empírico e da revisão da literatura, agrupados em três categorias: Implicações práticas do estudo, limitações do mesmo e conclusões.

### Implicações Práticas do Estudo

No que respeita à relação entre o modelo de ensino da escola e as emoções experienciadas pelos sujeitos ao longo do tempo, em particular face às aulas a distância (*online*), os resultados obtidos, apresentados e discutidos no presente trabalho, conduziram à necessária reflexão sobre as práticas adotadas neste modelo. Como tal, e tendo em vista contribuir para a melhoria deste modelo de ensino de modo a, por um lado, torná-lo mais exequível e, por outro, assegurar o bem-estar emocional dos estudantes, refletindo-se positivamente na sua motivação para a aprendizagem, recomenda-se a mudança daquelas práticas nos aspetos que se revelaram mais prementes:

- A utilização efetiva da plataforma, por parte dos professores e dos estudantes, como um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, onde se garanta o acesso *online* aos conteúdos de aprendizagem (evitando o envio dos mesmos por *e-mail*), o trabalho autónomo e colaborativo e também a comunicação entre os professores e os estudantes;
- A articulação de um modo complementar, sequencial e integrado, das aulas presenciais com as aulas a distância (*online*);
- A calendarização das aulas, em cada unidade curricular, não deverá ultrapassar o número de duas aulas a distância seguidas. Quando tal situação se verificar, por motivos

que se prendam com os conteúdos programáticos, deverá haver durante esse período um apoio tutorial *online* e regular, por parte dos professores, prevenindo deste modo a vivência por parte dos estudantes de sentimentos negativos como o desamparo, a desorientação e a insegurança;

- Um maior uso das ferramentas disponíveis na plataforma (ex.: fóruns e chats) para fins de trabalho colaborativo, conciliando com o trabalho autónomo dos estudantes e para apoio tutorial;

- A solicitação equilibrada e sensata, por parte dos professores, de trabalhos e de atividades para avaliar o desempenho académico dos estudantes. Esta solicitação não se prende tanto com a natureza dos trabalhos, mas com a sua quantidade. Tal justifica-se pelo facto de, na sua maioria, os estudantes que esta escola recebe, serem jovens adultos e adultos, estudantes/ trabalhadores, já com alguma prática na área a que o curso diz respeito, o que implica um saber fazer e que na verdade é tido em consideração no tipo de atividades/tarefas solicitadas. Contudo, não é tida em consideração, na maior parte das vezes, a dificuldade que estes estudantes sentem em conciliar as responsabilidades e os compromissos profissionais (não esquecendo os familiares) com os académicos;

- Na sequência do ponto anterior sugere-se a disponibilização atempada dos conteúdos *online* sobre os quais recaem essas atividades, assim como a estipulação de um prazo<sup>23</sup> razoável, de pelo menos uma semana, para o cumprimento do mesmo;

- A existência, por parte dos professores, de um apoio tutorial *online* e regular aos estudantes no decorrer das aulas/ atividades a distância. Ainda, o fornecimento de um *feedback* avaliativo em tempo útil no que respeita aos trabalhos realizados *online*;

---

<sup>23</sup> É importante que os professores tenham em mente de que estes cursos têm uma carga letiva elevada, o que implica no mínimo, para além do estágio, sete unidades curriculares por semestre. Ora, se cada uma das sete unidades curriculares solicitar um trabalho por cada aula a distância, tendo algumas delas 60% de aulas a distância, torna-se difícil para os estudantes dar resposta, e com qualidade, a todas as solicitações.

- A criação, na plataforma, de um espaço de partilha virtual para que os estudantes possam colocar dúvidas, partilhar anseios e sentimentos/emoções com os professores, podendo, assim, gerir melhor as suas emoções e prevenir futuras situações de conflito interior.

Relembra-se que estas recomendações de melhoria, das práticas associadas ao modelo de ensino em formato *b-learning*, têm por base os aspetos menos positivos apontados pelos sujeitos e que deram origem à vivência de emoções e sentimentos negativos. No entanto, estas sugestões de mudança não se esgotam nos aspetos elencados, o que implica no futuro a necessidade de se realizar outras investigações, com outro foco e objetivos de análise.

### **Limitações do Estudo**

O presente estudo, à semelhança de outros, apresenta algumas limitações que de seguida se passa a expor.

O método de amostragem e as características da amostra (de reduzida dimensão) não permite extrapolar os resultados e conclusões para além dos sujeitos estudados. A dimensão da amostra por ser inferior a 200 sujeitos, dificultou a realização da análise fatorial exploratória (AFE) com o Inventário de Estados Afetivos (IEA-R) e com a Escala de Autoaprendizagem.

A morosidade na obtenção das respostas, por parte dos sujeitos, às escalas enviadas, poderá ter contribuído para que alguma da informação referente às emoções experienciadas fosse menos exata, comparativamente com a que poderia ter sido se as respostas fossem dadas em tempo útil.

A utilização de instrumentos de autorrelato (preenchimento de escalas e entrevistas) restringiu parte do estudo às experiências conscientes e reinterpretadas pelos indivíduos retrospectivamente. No entanto, chama-se a atenção para o facto de que, no presente estudo, quando a 1ª e a 2ª entrevistas de grupo foram realizadas, as aulas a distância estavam a decorrer, o que possibilitou, apesar de tudo, aos sujeitos/entrevistados um relato recente da sua experiência emocional, com alguma exatidão e carga emocional. Tal não aconteceria se apenas se tivesse realizado uma única entrevista de grupo no final do ano letivo.

A fraca adesão, por parte dos professores, para o uso da plataforma no 2º semestre, o que de certa forma, por um lado, condicionou a obtenção de dados sobre as variáveis em estudo e relativos à formação *online* no 2º semestre, sentindo-se a necessidade de reajustar algumas técnicas de recolha de dados e de repensar focos de interesse. Contudo, por outro lado, constituiu um forte indicador sobre o mal-estar emocional experienciado pelos sujeitos devido ao uso da plataforma ser praticamente inexistente, restringindo-se a duas ou três unidades curriculares.

Apesar das limitações sentidas, considera-se que as mesmas não comprometeram os resultados obtidos, indo ao encontro dos objetivos traçados para a realização do estudo. Este permitiu aceder ao mundo emocional dos estudantes no que disse respeito ao que sentiram ao longo do tempo face à aprendizagem *online*, fornecendo deste modo informação crucial sobre os pontos fortes e fracos deste modelo de ensino. As teorias abordadas na revisão de literatura salientam precisamente o papel da emoção na aprendizagem. Segundo Rager (2009), a emoção desempenha um papel crucial, não só na aprendizagem em geral, mas na aprendizagem autodirigida em particular, como se pretendeu verificar também no presente estudo. De facto subscreve-se a reformulação que a autora faz da afirmação de Descartes, “I feel, therefore, I learn” (ibidem, p.31).

## Conclusão

O presente trabalho de investigação teve como problema de partida conhecer e descrever o estado emocional que o novo modelo de ensino *em b-learning*, adotado por uma escola particular de ensino superior da região de Lisboa, gerou nos estudantes/adultos do 1º ano de dois cursos de licenciatura.

A vasta literatura existente e sistematizada neste trabalho, tanto numa perspetiva filosófica como psicológica e sociológica, sobre a importância e o papel das emoções na ação humana em geral, e na aprendizagem em particular, levaram a considerar que não era possível ignorar as questões emocionais, dado estarem implicadas em todos os aspetos do processo. As emoções, tal como a ação e a cognição, têm uma função primordial no processo de aprendizagem. As emoções podem constituir um fator motivador para a aprendizagem, por um lado, mas, por outro lado, podem ser um fator inibidor da mesma.

Com a evolução dos meios de comunicação de massa, mormente as novas tecnologias como a *Internet*, o estudo da comunicação e interação humana, mediada por estes meios, suscitou um novo interesse pelo estudo das emoções veiculadas pelas mensagens eletrónicas e *online*. Tal interesse foi sustentado teoricamente através da revisão de literatura efetuada, destacando os estudos que têm sido desenvolvidos desde a década de 90 do século XX, com o objetivo principal de estudar o modo como são veiculadas as mensagens virtualmente.

Igualmente, a adoção e a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por parte das instituições superiores de educação nos seus modelos de formação, concretamente os modelos de *e-learning* e *b-learning*, contribuíram para suscitar a atenção dos investigadores e, conseqüentemente, o surgimento de estudos sobre o papel das emoções na aprendizagem e comunicação *online*.

O conceito de *autodireção* na aprendizagem formulado segundo o modelo andragógico, do qual Knowles foi autor, defende que todos os indivíduos adultos são autodirigidos e que esta personalidade se reflete, igualmente, no processo de aprendizagem. Deste modo, a revisão da literatura apresentada neste âmbito aponta para um relativo consenso quanto à centralidade de determinadas características, nomeadamente a autonomia, a independência e a capacidade para pensar e agir livremente. Tendo em consideração este conjunto de características, a maioria dos investigadores acredita que o adulto é capaz de assumir o controlo e a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

A utilização de um ambiente virtual de aprendizagem exige determinadas competências aos estudantes como uma gestão autónoma da aprendizagem e, sobretudo, exige competências emocionais para lidar com essa gestão. No entanto, é importante que os contextos de aprendizagem incorporem metodologias, atividades e recursos apoiados em relações de colaboração entre os estudantes e o professor, orientados para promover o uso cada vez mais autónomo e autorregulado dos conteúdos de uma determinada área curricular por parte dos estudantes.

A emoção desempenha um papel crucial, não só na aprendizagem em geral, mas na aprendizagem autodirigida em particular.

Dos pressupostos teóricos anteriormente enunciados e do problema apresentado, emergiram as questões de investigação que orientaram o estudo efetuado: como lidam, em termos emocionais, os adultos/estudantes com este modelo de ensino em *b-learning*? Como é que os adultos/estudantes falam das suas emoções à medida que se vão tornando, também, estudantes *online*? Que emoções e sentimentos experienciam e manifestam ao longo da sua formação e em particular face às atividades *online*? Qual o seu papel? Como é que estas emoções mudam (ou não) durante o seu percurso escolar?



Com o intuito de dar resposta a estas questões de investigação definiu-se o objetivo geral do estudo que consistiu em “Conhecer as emoções que os estudantes/adultos expressam relativamente à sua aprendizagem *Online*”. Na prossecução deste objetivo e dos respetivos objetivos específicos, pretendeu-se testar as hipóteses centrais de investigação que consistiram na observação, ao longo do tempo, de mudanças nos estados emocionais dos estudantes, na perceção de autonomia na aprendizagem *online* e no sentimento de satisfação com a vida.

Na testagem destas hipóteses considerou-se necessário verificar a existência de uma relação entre o grau de autonomia na aprendizagem revelado por aqueles e o seu estado emocional, podendo aquele refletir-se no seu bem-estar emocional, aliando-se por sua vez a um sentimento de satisfação com a vida. Ainda, e de início, considerou-se pertinente apurar a relação de alguns dos dados demográficos dos sujeitos com o modelo de ensino, podendo igualmente repercutir-se no clima emocional dos sujeitos. Contudo, tal não se veio a verificar particularmente no uso da plataforma para aceder aos conteúdos e às atividades e tarefas *online* durante as aulas a distância, mas contribuiu para explicitar, dada a situação profissional dos sujeitos, a vivência de algumas emoções negativas.

Essencialmente pretendeu-se averiguar se a relação tridimensional (autonomia, emoções, satisfação com a vida) se traduziu num bem-estar subjetivo experienciado pelos estudantes.

O *design* deste estudo consistiu num *design* pré-experimental de grupo único com três momentos de avaliação e descrição do processo. A recolha dos dados empíricos relativos às variáveis do estudo foi efetuada através das escalas *Satisfação com a Vida*; *Inventário de Estados Afetivos Reduzido*; *Autonomia na Aprendizagem e de Bem-estar/Mal-estar emocional*. Igualmente recorreu-se a entrevistas *focus group* (e à análise

das mensagens dos fóruns e de emails), tendo como finalidade a triangulação dos dados. Estas possibilitaram compreender e explicar as razões que mais contribuíram para o estado emocional, experienciado pelos sujeitos, no decorrer das aulas a distância.

A análise descritiva e inferencial realizada aos dados obtidos com as escalas, e a análise de conteúdo efetuada às entrevistas de grupo (às mensagens dos fóruns e dos emails), facultaram informação que permitiu testar a hipótese central do estudo e responder às questões de investigação.

Em relação à hipótese formulada, verificou-se uma relação ao longo do ano letivo entre o modelo de ensino da escola, o bem-estar/mal-estar emocional experienciado pelos sujeitos e a satisfação com a vida.

Quanto às questões que orientaram a presente investigação:

- Como lidam, em termos emocionais, os adultos/estudantes com este modelo de ensino em *b-learning*?

De um modo geral, os sujeitos lidaram positivamente com o modelo de ensino. Tendo-se assim observado uma tendência para a vivência de emoções mais positivas do que negativas na aprendizagem *online*, mesmo nas unidades curriculares de que os sujeitos disseram apreciar menos. Contudo, a manifestação de emoções negativas mereceu uma especial atenção no que disse respeito às razões que contribuíram para elas. Tal foi suficientemente clarificada aquando da discussão dos resultados e será sintetizada nas questões seguintes.

- Que emoções e sentimentos os sujeitos experienciam e manifestam ao longo da sua formação e em particular face às atividades *online*? Qual o seu papel? Como é que estas emoções mudam (ou não) durante o seu percurso escolar?

Tanto as emoções positivas como as negativas estiveram associadas, e mudaram, face ao tipo de atividade/interação *online* e face ao apoio, ou falta dele, por parte dos

professores, tendo este estado emocional sido revelado nas entrevistas de grupo e nos discursos virtuais registados nos fóruns e por *e-mail*.

Relativamente às emoções positivas, os sujeitos manifestaram emoções como por exemplo “Otimismo”, “Satisfação”, “Entusiasmo”, “Competência”, “Tranquilidade” e a “Confiança”. Tais sentimentos e emoções fizeram-se sentir de modo mais acentuado quando os sujeitos começaram a dominar a plataforma e a perceber o funcionamento do modelo de ensino em *b-learning*. Fizeram-se sentir igualmente quando recebiam um apoio regular por parte dos professores às suas atividades *online*, apoio esse considerado essencial pelos sujeitos, de modo a que se sentissem motivados, mais seguros e tranquilos durante a sua aprendizagem *online*. Ainda se fizeram sentir face ao tipo de atividades *online*, em particular as atividades colaborativas (ex.: fóruns de debate). Analogamente, este tipo de emoções e sentimentos positivos estiveram associados ao grau de autonomia na aprendizagem revelado pelos sujeitos. Esta autonomia que os sujeitos revelaram ter adquirido, em termos de gestão de tempo, localização de recursos, formulação de objetivos, entre outros, refletiu-se positivamente na perceção do seu desempenho académico, sentindo-se por isso mais competentes, seguros e motivados para prosseguir de forma mais autónoma na sua aprendizagem. Contudo, não consideraram dispensável o apoio dos professores.

As emoções negativas experienciadas pelos sujeitos, no início do ano letivo, estiveram associadas ao processo de familiarização com um novo modelo de ensino (*b-learning*), deparando-se com a necessidade de aprender a utilizar uma plataforma LMS (ORACLE) de modo a poderem aceder aos conteúdos e realizar as atividades e tarefas de aprendizagem *online*, bem como interagir com os professores *online*. Alguns dos sujeitos entrevistados revelaram ter experienciado alguma insegurança e o sentimento do desconhecido no início do ano. O sentimento de insegurança fez-se particularmente

sentir, e de uma forma mais acentuada, nos sujeitos que tinham poucas competências tecnológicas ou atitudes menos positivas relativamente às TIC. Contudo, estas atitudes observadas nalguns dos sujeitos estudados, rapidamente foram ultrapassadas com a formação recebida pelo gabinete de apoio ao *b-learning* (GBL) e com o processo de aprendizagem que os próprios revelaram ter sofrido. Salienta-se o facto de a amostra do estudo, em termos de competências tecnológicas, ter revelado um razoável conhecimento e domínio das TIC.

As emoções negativas, como por exemplo a “desorientação” e a “insatisfação”, estiveram ainda relacionadas com o modo como funcionou o modelo de ensino na modalidade de *b-learning*, em particular a calendarização das aulas e a sua falta de articulação com as aulas presenciais. Os sujeitos teceram ainda críticas aos professores pelo facto de não utilizarem a plataforma, optando por enviarem por *e-mail* os conteúdos de aprendizagem, não facilitando a organização da informação, o que contribuiu para que se sentissem perdidos e desorientados.

Outro fator que contribuiu para que os sujeitos experienciassem emoções mais negativas, como “Tensão/preocupação” e “Stresse/cansaço”, foi a dificuldade que sentiram em conciliar as suas vidas profissionais e pessoais com a vida académica. Tal dificuldade fez-se sentir perante a quantidade elevada de trabalhos solicitados pelos professores. Mesmo os sujeitos que estavam desempregados e eram solteiros, evidenciaram a dificuldade que sentiram na gestão do tempo de modo a dar resposta atempada a tantas solicitações académicas.

Todavia, os sujeitos aprenderam com o tempo a lidar e a gerir as emoções negativas, conseguindo atenuar e até superar alguns dos obstáculos e dificuldades que sentiram de início. O facto de este modelo de ensino ter também uma componente presencial, de certo modo ajudou a lidar com as emoções negativas. Quer dizer, a

possibilidade de poder partilhar face a face (FaF), com os colegas e/ou professores, as suas emoções e sentimentos poderá ter funcionado como uma estratégia (*coping*), adotada por parte de alguns sujeitos, na gestão das emoções.

- Como é que os adultos/estudantes falam das suas emoções à medida que se vão tornando, também, estudantes *online*?

Em relação aos discursos virtuais observou-se diferenças, em ambos os géneros, face à expressão das emoções, quer positivas quer negativas. Uma das diferenças residiu na forma como as expressaram e não tanto no conteúdo, isto é, no tipo de códigos de escrita utilizados para expressarem as suas emoções *online* (fóruns e e-mail). Os homens recorreram mais à linguagem figurada para expressarem as suas emoções e sentimentos, enquanto as mulheres optaram pelo uso de códigos de escrita, como as maiúsculas, a repetição de sinais de pontuação e os *emoticons*.

As mulheres falaram mais das suas emoções, expressando-se de um modo mais aberto e desinibido, comparativamente com os homens que falaram de forma mais contida e com uma carga menos emocional. Outra diferença assentou no facto de o género feminino, comparativamente com o masculino, ter revelado nos discursos virtuais mais emoções/sentimentos positivos. Já os homens revelaram FaF as suas emoções e sentimentos positivos, o que não se verificou com os negativos, tendo sido expressos quer *online* quer presencialmente.

Os objetivos específicos traçados para a obtenção de respostas às questões de investigação levantadas face ao problema estudado, e a testagem das hipóteses centrais do estudo, consistiram no objetivo principal deste trabalho. Mas, este trabalho de investigação também visou contribuir para um melhor conhecimento do estado

emocional dos estudantes, em particular num modelo de ensino com uma componente *online*, para que seja possível ajudá-los, num futuro próximo, a colocar em perspetiva as suas próprias emoções, podendo geri-las por forma a ter um impacto positivo na sua formação e aprendizagem. Ainda, e em última instância, pretendeu-se contribuir para melhorar o modelo de ensino adotado pela instituição onde leciona a investigadora. Apesar de os resultados obtidos no presente estudo terem possibilitado concluir que os estudantes experienciaram emoções mais positivas do que negativas, foram precisamente estas que levaram a sugerir mudanças efetivas nalgumas das práticas associadas ao modelo de ensino da Escola.

Conclui-se este trabalho com o sentimento de que muito ficou por dizer e investigar, recomendando-se por isso a prossecução de estudos nesta linha. Os resultados obtidos neste estudo sugerem a sua replicação no mesmo contexto de estudo, e noutras escolas de ensino superior que utilizem este tipo de modelo de ensino, centrando agora o seu foco não apenas no estado emocional dos estudantes, mas igualmente no dos professores. Isto é, no que também os professores sentem e pensam sobre este modelo de ensino. Pois, os professores são igualmente parte interessada e interveniente neste processo, tendo um papel importante, senão decisivo para a implementação com sucesso deste género de modelos.

Na linha de Rebollo et al. (2008) e Nummenmaa (2007) recomenda-se ainda que a realização destes estudos se centre em atividades *online* bem delimitadas no tempo e que os instrumentos de avaliação sejam aplicados imediatamente a seguir, tanto aos estudantes como aos professores. Deste modo, assegura-se uma medição mais exata do estado emocional de ambos, dado ser diferente o relato das emoções, por parte dos intervenientes, quando os estão a experienciar (como por exemplo as mensagens dos

fóruns e dos *e-mail*), comparativamente com o relato de memória da experiência que tiveram (por exemplo nas entrevistas).





### Referências Bibliográficas

- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. I. y Silva, S. (2006). Alteridade y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. Estudio de los comportamientos emocionales en la red. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 7, (2) 74-91. Retirado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_luisa\\_aires.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf)
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, C. & Barrio, M. (Ed.) (2009). *Las plataformas de aprendizaje: Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Anderson, P. (2007, February). *What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. 2-64. Retirado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Argyle, M., *The psychology of happiness*. London: Methuen
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bender, T. (2003). *Discussion based online teaching to enhance student learning*. Virginia: Stylus Publication.
- Bonk, C. & Graham, C. (2006). *The handbook of blended learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bourgeois, E. & Nizet, E. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brown, R. B. (2000). Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. *Management Learning*, 31 (3), 275-293.

- Canário, R. (2000). *Educação de adultos*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, A. D. (Org.). (2001). *Filosofia da educação: Temas e problemas*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Casamayor, G. (Ed.) (2008). *La formación on-line: Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Clark, R.C. (2009). Aprendizagem multimédia em cursos de e-learning. In Guilhermina, L.M. (org.) *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia (pp.238-285)*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Clark, V. L. P. & Creswell, J.W. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks California: SAGE Publishing.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo, In Badia, A. (Ed.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC).3(2)*. Retirado de [www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll\\_mauri\\_onrubia.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf)
- Conrad, D. L. (2002) Engagement, excitement, anxiety and fear: Learners' experiences of starting an online course. *American Journal of Distance Education*, 16 (4), 205-226.
- Correia, C. & Tomé, I. (2007). *O que é o e-Learning: Modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora

- Coutinho, C.P., Júnior, J. B. B. (2007). Blog e Wiki: Os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, SIIIE* (pp. 199-204). Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C.P., Júnior, J. B. B. (2008). Wikis em educação: potencialidades e contextos de utilização. In Ana Amélia Carvalho (Org.). *Atas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 1-6).. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED).
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among traditions*. London: SAGE Publishing.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes*. Mem Martins: Europa América.
- Davidson, D. (1976). Hume's cognitive Theory of Pride. *Journal of Philosophy*, 73(19), 744-757. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2025635.pdf?acceptTC=true>
- Derks, D., Fisher, A. H., & Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766-785.
- Descartes, R. (1978). *As paixões da alma*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Ekman, P. (1984). *Approaches to emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, P. (1992). An argument for the basic emotion. In *Cognition and Emotion*. 6(3), 169-200.
- Etchevers, N. (2006). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en Internet. En Joaquin García Carrasco (Coord.). Estudio de los comportamientos

emocionales en la red. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 7(2), 92-106.

Retirado de

[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_nicole\\_etchevers.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_nicole_etchevers.pdf)

Fineman, S. (1997). Emotion and management learning. *Management Learning*, 28 (1), 13-25.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor

Fortin, Marie-Fabienne, Cotê, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galati, D. (2004). Le langage des émotions: leur donner une voix ou les mettre en paroles ? In Giles Kirouac (coord). *Cognition et Émotions*. (pp. 59-79). Coimbra: Imprensa da Universidade.

Garrison, D.R. (2003). Self-directed learning and distance education. In M. G. Moore & W. Anderson (Eds). *Handbook of distance education* (pp. 161-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass

Goleman, D. (2002). *Inteligência emocional*. (11º ed.). Lisboa: Temas e Debates.

Gomes, M.J. (2005). E-learning: reflexões em torno do conceito. In P. Dias e V. Freitas (Org.). *Atas da IV Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – Challenges'05* (pp 239-236). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

Hareli, S., Parkinson, B. (2008). What's social about social emotions? *Journal for the theory of social behaviour*, 38(2), 131-156.

- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society*. Routledge: Londres.
- Kant, E. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Kant, E. (1982). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Librairie Philosophique.
- Kemper, T.D. (2000). Social models in the explanation of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones. *Handbook of emotions* (pp. 45-58). New York: The Guilford Press.
- Keyes, C.L.M. & Magyar-Moe, J.L. (2004). The measurement and utility of adult subjective well-Being. In Shane J. Lopez & C.R. Snyder. *Positive psychological assessment: An handbook of models and measures* (pp. 411-425). Washington, DC: American Psychological Association.
- Khan, B. (2005). *Managing e-learning strategies. Design, delivery, implementation and evaluation*. Information Science Publishing.
- Knowles, M. S., & Associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kovecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llorente, M. (2009). *Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended learning)*. Sevilla: Editorial MAD
- Lucas, R.E., Diener E., Larsen, R.J. (2004). Measuring positive emotions. In S. J. Lopez & C.R. Snyder. *Positive psychological assessment: An handbook of models and measures* (pp. 201-215). Washington, DC: American Psychological Association.

- Macdonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring* (2<sup>a</sup> ed.). Hampshire: Gower Publishing Limited.
- Manca, S. & Delfino, M. (2007). *Learners' representation of their affective domain through figurative language in a web-based learning environment*. Distance Education, 28 (1), (pp. 25–43).
- Maroco, J., (2007). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mendonça, D. (2002). Emotivismo. In *Dicionário de filosofia moral e política*. Instituto de Filosofia da Linguagem da Universidade Nova de Lisboa.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood*. (3<sup>a</sup> ed.) San Francisco: Jossey-BassPublishers.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina
- Moreira, J.M. & Canaipa, R. (2007). Escala de provisões sociais: desenvolvimento e validação da versão portuguesa, “*Social Provisions Scale*”. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 24(2), 23-58.
- Moreira, J.M., & Gamboa, P. (2010). *The Affective States Inventory-Reduced: A brief, multidimensional measure of emotional indicators of adjustment*. Lisbon: University of Lisbon.
- Moreira, A., Pedro, L.F., Santos, C. (2009). Comunicação e tutoria *online*. In Guilhermina, L.M. (Org.) *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 11-124). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Neto, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outros* (3<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nietzsche, F. (1976). *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimarães & C.<sup>a</sup> Editores.
- Not, L. (1981). *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: DIFEL

- Novo, R. (2003). *Para além da eudaimonia: O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de doutoramento.
- Nummenmaa, M. (2007). Emotions in a Web-based learning environment. *turun yliopiston julkaisu annales universitatis turkuensis, sarja-serie.b osa-tom. 304 humaniora*, 7-52
- Oliveira, A. L. (1997). Autodirecção na aprendizagem de adultos.. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº1, 2 e 3, 35-57.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peres, P. & Pimenta, P. (2011). *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.
- Platão. (1980). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rager, K. B. (2009). I feel, therefore, I learn : The role of emotion in self-directed learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(2), 22-33
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum.
- Rebollo Catalán, M. A., Gómez, I. H., Pérez, R. G. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. Estudio de los comportamientos emocionales en la red. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 28-44, Universidad de Salamanca.
- Retirado de  
[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_mangeles\\_rebollo.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_mangeles_rebollo.pdf)

- Rebollo Catalán, M<sup>a</sup>. A. R., Pérez, R.G., Sánchez, R.B., Garcia, O.B., Caro, L.V. (2008). Las emotions en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 14(1), 1-23. Retirado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm)
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. Buenos Aires: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil
- Saadé, R. G., & Kira, D. (2009). The emotional in e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(4), 57-72.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, N.L., Faria, L. (2007). Escala de auto-aprendizagem. In Simões, M.R., Machado, C., Gonçalves, M.M., Almeida, L. *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 137-147). Coimbra: Quarteto.
- Short, C. D. & Yorks, L. (2002). Analysing training from an emotions perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 80-96.
- Solomon, C. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones. *Handbook of emotions* (pp. 3-15). New York: The Guilford press.
- Strongman, K.T. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Valerie Mcgrath, V. (2009). Reviewing the evidence on how adult students learn: An examination of Knowles' model of andragogy. *Irish Journal of Adult and Community Education*, p. 99-110.



- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Vygotsky, L.S. (2004). *Teoria de las emociones, estudio historico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and culture*. Cambridge: University Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: designs and methods*. (3<sup>rd</sup> edition) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zembylas, M., (2008). *Adult learner's emotions in online learning*. *Distance education*, 29(1), 71-87.